



A ADOLESCÊNCIA NO IMAGINÁRIO SOCIAL DE EDUCADORES

Bianca Neves Prachum¹ - UEPG
Priscila Larocca² - UEPG

Resumo: Este trabalho discute a questão da adolescência no imaginário social de educadores. Sabemos que a adolescência é conhecida e vista, por via de regra, como fase negativa do desenvolvimento humano. Isso porque a Psicologia liberal burguesa contribui para a constituição da imaginação social sobre os adolescentes, que acabam sendo vistos como rebeldes que devido a maturação sexual passam por mudanças que interferem na vida social. É como se passassem por uma fase naturalmente turbulenta de maneira universal e inevitável. Em contrapartida, apresenta-se a Psicologia Histórico-Cultural, a qual se faz importante para a compreensão da adolescência em uma outra perspectiva. Para esta última, a adolescência é uma construção social que considera a história, a cultura e a sociedade de inserção dos sujeitos. Agregado ao conhecimento das teorias da Psicologia sobre a adolescência, este trabalho apresenta uma pesquisa com concluintes do curso de Pedagogia, a fim de conhecer as características presentes no imaginário social dos futuros pedagogos sobre os adolescentes das escolas públicas. São apontadas as seis expressões mais citadas pelos participantes da pesquisa, que mostram que existe de fato a predominância de características negativas.

Palavras-chave: Adolescência. Imaginário Social. Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

Não é de hoje que o imaginário social afeta nossos relacionamentos com o mundo, pois, segundo Golpe e Molero (2012), somos influenciados sobre os mais diversos assuntos, objetos e grupos sociais. Isso se dá em nossa mente e imaginação, que se constitui a partir das experiências vividas pelas quais assimilamos e reproduzimos modos de pensar, teorias implícitas, preconceitos e representações presentes, historicamente, na vida social.

O imaginário social é constituído, pois, em um momento histórico e em uma certa sociedade. Segundo Cornelius Castoriadis, criador deste conceito, a configuração de significados históricos permite uma compreensão particular do mundo, embora sua essência

¹ Mestranda em Educação na UEPG. E-mail: biancanevesp@hotmail.com.

² Professora de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante do NUPEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Social e Educação Social. Integrante do GEPTRADO – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente.

seja social. Nosso imaginário se faz, principalmente, a partir das nossas experiências sociais, conforme escreveram as autoras Golpe e Molero (2012).

A visão que se tem da adolescência também faz parte do imaginário social, que sofreu influências históricas e sociais como construção de uma fase ou período de vida considerado conturbado e cheio de contradições e problemas. Esse imaginário tem impacto significativo nos espaços em que os adolescentes mais se reúnem, como a escola, por exemplo, mas abrange também outros grupos sociais e vivências nos quais os adolescentes participam.

Em virtude deste imaginário, não apenas educadores, mas também todos aqueles que necessitam compreender, explicar e intervir em projetos que se destinam a adolescentes, como os educadores sociais, precisam realizar leituras mais compreensivas acerca da realidade da adolescência em nosso contexto social.

Tais estereótipos sobre a juventude são frequentemente fortalecidos pela mídia. Muitas representações negativas sobre os jovens neste imaginário social são marcadas por alusões à violência, transgressões, problemas e desajustes de comportamento (CHECCIA E SOUZA, 2014), conferindo à adolescência/juventude uma imagem ameaçadora, que é explicada por Abramo (1997) citado por Checcia e Souza (2014) como depositária do medo social, uma vez que representa possibilidades de rompimento com a ordem estabelecida.

Tal visão sobre a adolescência encontra respaldo na Psicologia Naturalista ou Clássica que apresenta a adolescência como uma fase entre a infância e a vida adulta, com características típicas consideradas universais. Sobre isto Leal e Facci (2014, p.17) mostram que:

De forma gradual, a adolescência foi consolidando-se como uma fase da vida, como fenômeno universal, passando a ser estudada, discutida e caracterizada como um emaranhado de fatores de ordem individual, associados à maturidade biológica. Neste sentido, tem sido descrita frequentemente como um período muito difícil para os que nele se encontram, cheio de conflitos, instável, com mudanças de comportamento muito grandes, repercutindo socialmente e, principalmente, considerado como inevitável.

À contribuição da Psicologia Naturalista soma-se a contribuição da mídia que reforça a fase como carregada de conflitos, afetando inclusive o imaginário dos próprios adolescentes.

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma outra visão da adolescência, opondo-se à visão clássica e naturalista. Sua perspectiva, como acrescenta Bock (2007, p. 68), supõe que “responder o que é a adolescência implica em buscar compreender sua

gênese histórica e seu desenvolvimento”. Assim, a Psicologia Histórico-cultural preocupa-se em compreender o desenvolvimento humano, a partir das condições histórico-sociais por detrás desse processo. Nesse sentido, a adolescência é considerada um fenômeno produzido pela humanidade, que traduz características históricas e culturais da sociedade capitalista do século XX, não tendo existido até este momento. Portanto, a adolescência não pode ser compreendida como “algo natural, ligado à maturação biológica” (LEAL e FACCI, 2014, p. 19), nem como fenômeno universal, comum a todos os seres humanos de forma padronizada, indo além dos aspectos biológicos e necessitando uma compreensão na sua totalidade.

Diante destas discussões, com a finalidade de contribuir para a educação social, este artigo busca apresentar a visão de adolescência/ juventude para a Psicologia Histórico-Cultural, demonstrando a relação destas visões com o imaginário social sobre a adolescência. Também apresenta resultados de uma pesquisa realizada com 49 futuros pedagogos do último ano de graduação de um curso de Pedagogia, com o objetivo de conhecer e analisar as características presente no imaginário desses participantes.

A adolescência nas concepções naturalistas e a Psicologia Histórico-Cultural

A ideia de adolescência decorreu de mudanças sociais, culturais e econômicas. A partir de então, foi reconhecida e está presente no imaginário social conforme foi se configurando historicamente, como mostra Bock (2000, p. 14):

Com as revoluções industriais, o trabalho sofisticou-se, do ponto de vista tecnológico, e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola.

Como aponta Bock (2000), ocorreu um alongamento dos processos escolares que prolongou o tempo de entrada dos indivíduos no mercado de trabalho. Com os adolescentes/jovens reunidos em um espaço comum foi possível a constituição de um grupo social que, com as relações interpessoais, possibilitou a criação de uma identidade para esses sujeitos, com características ao mesmo tempo próprias e comuns.

Para Tomio e Facci (2009), a partir de então, as características desse grupo social passaram a ser vistas pela sociedade de uma forma particular, constituindo o seu imaginário.

Isso se consolidou com as influências da Psicologia Clássica cujo viés predominante, tratava a adolescência como fase natural do ser humano, explicada por meio de uma visão biológica, evolutiva e maturacional do desenvolvimento humano. A visão de adolescência, que se consolidou com a ajuda da Psicologia entende que a sociedade é apenas o lugar em que ocorre o desenvolvimento biológico. Note-se o que as autoras Tomio e Facci (2009, p. 90) escrevem a este respeito:

[...] a adolescência, apresentada pelos autores de desenvolvimento humano na Psicologia, focaliza os elementos de transformação física e de comportamentos negativos. A depreciação da adolescência, como fase de desenvolvimento, ocorre no enfoque dado às características negativas do período, no qual as mudanças físicas acarretam distúrbios de conduta que são frutos de uma imaturidade emocional. A transposição deste período se dará pelo simples fato de que a idade cronológica o conduzirá ao amadurecimento pessoal.

Isso quer dizer que, na perspectiva tradicional, a adolescência é apresentada como uma fase turbulenta e inevitável, na qual características negativas e desajustadas são de ocorrência comum e passageira, até que o indivíduo atinja a vida adulta.

Tais concepções naturalistas de adolescência integram uma visão liberal burguesa do homem, porque enfatizam, como mostra Bock (2000, p. 18), a “valorização do individualismo em detrimento do reconhecimento da totalidade social”, ou seja, desvalorizam ou deixam em segundo plano as relações sociais, culturais e históricas nos seios das quais se dá o desenvolvimento humano. Alguns exemplos inclusos nas concepções naturalistas são a Psicanálise, de Sigmund Freud, a concepção de adolescência de Jean Piaget, a Psicossocial de Erik Erikson, entre outras.

Várias são as teorias da Psicologia que entendem a adolescência na perspectiva naturalista, pautada, sobretudo, pela biologia. Um dos exemplos que teve grande repercussão no Brasil entre estas concepções é a chamada “Síndrome da Adolescência Normal”, de Aberastury; Knobel (1992, p. 29), com fundamentos na Psicanálise, que apresenta características consideradas comuns a todos os adolescentes:

- 1) A busca de si mesmo e da identidade;
- 2) a tendência grupal;
- 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar;
- 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso;
- 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário;
- 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade adulta;
- 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associativas de diversa intensidade;
- 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida;
- 9) uma separação progressiva dos pais e;
- 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Nas diferentes características, a adolescência é vista como fase carregada de conflitos, negatividade, rebeldia, e isso tudo é considerado “natural”, e “esperado” em todos os jovens.

A perspectiva Histórico-Cultural apresenta outra visão da adolescência. Criada pelo russo Lev Semenovitch Vygotski, apoia-se no Materialismo Histórico Dialético, com o entendimento de que o “[...] método dialético trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano e, decorrente dessa característica, tendo em vista a complexidade humana” (VIOTTO FILHO, 2007, p. 50), buscando compreender o ser humano em sua totalidade.

Para Tomio e Facci (2009), Vygotski inclui nessa totalidade todo o desenvolvimento psicológico pautado na vida social, histórica e cultural. Segundo Viotto Filho (2007) os processos psíquicos não se desenvolvem naturalmente, e sim com influências da vida de cada sujeito, considerando a atividade produtiva, criadora e transformadora ao longo da sua história. A adolescência, nesse sentido, é uma construção social, ~~algo~~ que passou a existir e foi tomando características próprias no decorrer da história.

Segundo Leal e Facci (2014), a vida adulta é marcada pelo início do trabalho, e devido as novas configurações econômicas e escolares a infância foi ampliada e com isso a adolescência ganhou espaço, se consolidando como uma fase de vida que passou a ser vista como um fenômeno universal e associada a maturidade biológica. Devido as suas configurações históricas, esta fase mexe com o imaginário dos próprios adolescentes, que sentem a necessidade de pertencimento a um grupo social, e acabam agregando características comuns e que são tidas como naturais pela Psicologia predominante.

A Psicologia Histórico-Cultural proporciona um olhar diferenciado para os adolescentes e jovens, especialmente aqueles cuja origem social se encontra nas classes mais empobrecidas da população, pois conforme interação socialmente, durante a idade de transição³ ocorre o desenvolvimento de novos interesses, que são orientados pela junção de fatores biológicos e socioculturais. (VYGOTSKI, 1996).

Para Vygotsky (1996, p. 36)⁴, é um equívoco dar centralidade às mudanças emocionais e toma-las como homogêneas e totalmente negativas. Segundo ele, “os processos do desenvolvimento em geral e o processo em particular, se distinguem, por uma configuração muito mais complexa, por uma estrutura muito mais delicada”. Assim, o ponto central das transformações que ocorrem nesse período reside na formação de novas

³ Vygotski (1996) denomina a adolescência como idade de transição.

⁴ “los procesos del desarrollo en general y el proceso en particular, se distinguen, por una configuración mucho más compleja, por una estructura mucho más delicada.”

necessidades biológicas e culturais superiores que orientam e redirecionam as mudanças dos mecanismos de interesse do adolescente.

Portanto, a existência de crises e desajustes na adolescência se explica pelas transformações comportamentais do adolescente e o desenvolvimento dos novos interesses, que ao mesmo tempo em que se dão em linhas diferentes se correlacionam “explicando as principais peculiaridades do desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1996, p. 30). Há, então, abandono de comportamentos e formas de pensar anteriores que já não correspondem às suas novas necessidades. Os novos interesses determinam a estrutura e a dinâmica da cada período do desenvolvimento, implicando a necessidade de adquirir novos conhecimentos, a fim de suprir suas novas necessidades. Daí porque a escola como instituição da sociedade responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos se faz tão importante.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a maturação sexual acarreta “novos impulsos no sistema de atrações orgânicas”, influenciando a mudança de interesses e o desenvolvimento social da personalidade. (LEAL e FACCI, 2014, p. 26).

É importante considerar que na mesma medida em que acontece o desenvolvimento da personalidade do adolescente, também ocorre o seu desenvolvimento social. É a relação entre esses dois processos que leva a reestruturação da personalidade, no sentido de transformação nos “interesses humanos que se convertem em momentos internos integrantes da personalidade”. (LEAL e FACCI, 2014, p. 26).

Assim sendo, os interesses ligam-se às novas necessidades do adolescente e se desenvolverão a partir do confronto com as forças culturais presentes no contexto, modificando-se.

Anjos (2013) ainda acrescenta sobre a importância da comunicação íntima entre pares, que é considerada a atividade principal na adolescência, a qual favorece muito o desenvolvimento, já que proporciona a formação de concepções de mundo. A interação propiciada nos grupos permite que o jovem discuta sobre a sua vida, os problemas que enfrenta, o que de certa forma o conforta.

Estas relações sociais são construídas principalmente no ambiente escolar, onde são formados grupos de afinidade que tendem a apresentar comportamentos próprios. Para esse pertencimento ao grupo ser fortalecido, os adolescentes querem fazer coisas em comum. Como mostram Mascagna e Facci (2014, p. 55):

O jovem gosta de estar junto com o grupo de amigos, de conversar e de sair com eles. Sua atividade principal passa a ser o estabelecimento da comunicação íntima pessoal, favorecida pela sua frequência à escola e pelo contato com seu grupo de amigos.

Todavia, os grupos formados por adolescentes são, em geral, mal vistos no imaginário social. Para a maioria das pessoas, os jovens são naturalmente rebeldes, instáveis emocionalmente devido aos hormônios decorrentes da maturação sexual, têm tendência a bagunça e oposição e são imaturos, como afirma Bock (2007). Estas explicações, uma vez naturalizadas, afetam o imaginário social formando um estereótipo social.

Segundo Leal e Facci (2014), a mídia é uma grande responsável por divulgar informações que, de certa forma, contribuem para a constituição do imaginário das pessoas. As autoras dão como exemplo uma reportagem exibida em 2006 no programa Fantástico sobre a Classe Média na Febem. Logo de início, a reportagem mostra depoimentos negativos acerca dos adolescentes internos, ressaltando que a culpa é advinda dos mais pobres, que contaminam a sociedade por meio das drogas e do tráfico.

A mídia passa a ideia de que não há desigualdade social e utiliza amplamente a expressão “adolescente infrator” como se fosse natural a produção de crimes na adolescência. É importante lembrar, contudo, que o crime ocorre independente da classe social, porém quem mais sofre acusações de delinquência e infração são os adolescentes mais pobres, assim como também ocorre com estudantes de escolas públicas frequentemente discriminados⁵.

Bock (2007, p. 72) foi uma das pesquisadoras que constatou em sua pesquisa que a adolescência tem sido concebida de forma negativa pelos professores, e também pelos pais. Ela analisou publicações sobre a adolescência destinadas a pais e professores. Concluiu que “a adolescência foi apresentada, nos 4 livros estudados, por meio de elementos, em geral, negativos”.

Devido às representações negativas sobre os adolescentes, Mascagna (2009, p. 39) sinaliza que há professores que culpabilizam os pais e estes, os professores, ignorando, ambos, que as características humanas não nascem conosco, mas são produzidas no seio das relações, pelos próprios homens, ao longo da história.

A pesquisa efetivada com 49 futuros pedagogos do último ano do curso⁶, teve o

⁵ É importante lembrar sobre isso fatos recentes em 2016 em que os estudantes ocuparam as escolas públicas em vários estados do país como forma de protesto à Reforma do Ensino Médio e (Medida Provisória 746/2016) e contra a aprovação da chamada “PEC do Teto” – Proposta de Emenda Constitucional 241, que suprimiu investimentos do governo em educação pelos próximos 20 anos. Este movimento estudantil iniciou-se no estado do Paraná e estendeu-se para outros estados, suscitando atenção da mídia que transmitiu para a população constantemente ideias pejorativas dos jovens estudantes tidos como rebeldes, marginais, violentos, agressivos, preguiçosos etc. O aparato policial foi amplamente utilizado contra os estudantes.

⁶ O único critério utilizado foi selecionar acadêmicos que não cursaram a disciplina optativa Psicologia da Adolescência, porque os que cursaram tiveram leituras da perspectiva crítica de adolescência, que é a Histórico-Cultural. Para isso, foi solicitado aos participantes que registrassem as dez primeiras palavras que viessem a mente quando pensavam em “adolescentes de escola pública”. Em seguida, as palavras seriam ordenadas em grau de importância. Esta é uma técnica de coleta de dados conhecida como “Associação Livre de Ideias”.

objetivo de conhecer o imaginário social dos futuros educadores sobre os adolescentes. Seus resultados apontaram para a prevalência de tais representações negativas sobre o adolescente/jovem da escola pública.

No total obteve-se 436 evocações por meio de expressões registradas pelos participantes, as quais, na análise foram agrupadas e categorizadas. O QUADRO 1 apresenta as categorias derivadas das aproximações semânticas entre as palavras que apareceram nas evocações dos participantes.

QUADRO 1 – Categorias derivadas das aproximações semânticas, considerando-se as palavras que apareceram mais que 5 vezes nas evocações

Categorias	Aproximações Semânticas
Comportamento	Indisciplina, rebeldia, mal educado, revolta, violência, incosequência, afetividade, impulsividade.
Processos escolares e preparação para o futuro	Desinteresse, irresponsabilidade, sem perspectiva de futuro, imaturidade, tecnológicos.
Novos interesses	Sexualidade, dificuldade familiar, drogas, gravidez, relacionamentos, descobertas, mudanças, hormônios, amigos, tendência grupal.
Conflitos	Conflitos

Fonte: As autoras

A categoria Comportamento apresenta mais expressões negativas do que positivas a respeito da conduta dos adolescentes de escolas públicas.

Segundo Vygotski (1996), o comportamento muda na idade de transição, pois o ser humano está em constante desenvolvimento e o adolescente tende a responder às novas necessidades e aos novos interesses que surgem, mas essa mudança de comportamento não é, necessariamente negativa. O que deixa claro a perspectiva naturalista no imaginário dos participantes sobre o comportamento dos adolescentes.

É frequente que os adolescentes apresentem comportamentos parecidos em determinados grupos dos quais fazem parte porque, pois, segundo Oliveira (2010), os comportamentos são adquiridos nas interações sociais.

Em seguida, temos a categoria Processos Escolares e Preparação para o Futuro, na qual os adolescentes são vistos como se ainda não estivessem preparados para assumir responsabilidades. Notamos isso nas expressões como desinteresse, sem perspectiva de futuro, imaturidade e irresponsabilidade.

Para Vygotski (1996), na idade de transição, os interesses mudam. Por esse motivo

que os adolescentes podem ser vistos dessa forma, a qual é apresentada por meio das palavras da categoria Processos Escolares e Preparação para o Futuro. Quando começam a ter interesse por objetos novos, acabam deixando os velhos interesses infantis para atrás. O que não significa que as mudanças de interesses tenham resultados negativos em relação a escola e ao trabalho, sendo isso, apenas parte do imaginário social.

A categoria Novos Interesses reúne expressões desde as que se remetem a maturação sexual até as tratam das relações interpessoais. Isso ocorre porque, muitas vezes a adolescência é confundida com puberdade. Segundo Bock (2007, p. 68), “as marcas do corpo não devem fazer da adolescência um fato natural”. As marcas no corpo também apresentam a adolescência como fenômeno social, e isso faz com que associem às demais palavras evocadas como gravidez, relacionamentos, descobertas, mudanças, hormônios, e principalmente, sexualidade.

Logo, a questão das relações interpessoais, para Vygotski (1996), os interesses se desenvolvem conforme interação socialmente e as funções psicológicas também sofrem alterações. Esses novos interesses são orientados pela junção dos fatores biológicos e socioculturais. Os adolescentes interagem de acordo com as necessidades biológicas, mas também de acordo com a sociedade e cultura nas quais estão inseridos.

Por fim, a categoria Conflitos apresenta uma única expressão que apareceu mais que cinco vezes nas evocações, que é a mesma palavra que a nomeou.

A perspectiva Histórico-Cultural associa os conflitos ou “crises” vividos pelos adolescentes com a imaginação. Isso, porque ainda os adolescentes não vivem como os adultos, e isso faz com que eles comecem a imaginar coisas que os adultos fazem e que gostariam de fazer.

Esses conflitos na idade de transição muito têm a ver com essa imaginação, por possuir uma importante função no desenvolvimento da personalidade, uma vez que é por meio da imaginação que relacionamos nossos ideais, nossos projetos. Assim, os conflitos dos adolescentes ocorrem, ainda, porque seus ideais permanecem no mundo dos sonhos e não coincidem com suas ações reais, dirigidas à sua realização. O jovem entra em conflito porque imagina uma dada situação, acredita que pode mudar o mundo, mas, na realidade, suas ações não o levam à realização. Então o adolescente acredita que ninguém consegue compreender sua personalidade e seus sentimentos. Ele não é mais criança, pois já tem objetivos sociais, mas também não é adulto, porque não consegue realizar seus sonhos e atingir suas metas. (MASCAGNA; FACCI, 2014, p. 55).

Viver imaginando, sem poder concretizar sua imaginação e seus desejos, leva os jovens às frustrações, que são representadas socialmente pelos participantes da pesquisa como uma fase conturbada e conflituosa da adolescência.

Agora vamos nos atentar às seis expressões mais repetidas de modo geral, entre todas

expostas no QUADRO 1, e que conseqüentemente estão no imaginário dos concluintes de Pedagogia: Indisciplina (33 evocações); Sexualidade (18 evocações); Rebeldia (15 evocações); Desinteresse (13 evocações); Dificuldade familiar (12 evocações); Conflitos (12 evocações).

A expressão “sexualidade” está relacionada às marcas do corpo, a puberdade e aos hormônios.

A expressão “indisciplina” que tem a expressão “rebeldia” como um de seus significados, juntas representam mal comportamento por parte de adolescentes.

A expressão “dificuldade familiar” expressa uma crise geracional, devido aos comportamentos dos adolescentes no enfrentamento das ideias dos pais, o que também está relacionado à expressão “conflitos”.

A respeito de tais expressões colocadas acima, Bock (2004, p. 33) explica que:

Junto com os primeiros pelos no corpo, com o crescimento repentino e o desenvolvimento de características sexuais surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim tudo aquilo que a Psicologia, tão cuidadosamente, registrou e denominou adolescência.

Por tanto, notamos que essas expressões fazem parte do emaranhado de características divulgadas como naturais da adolescência, prevalecendo o conhecimento e a crença do modelo predominante e mais divulgado.

A expressão “desinteresse” está relacionado com a imaturidade dos adolescentes, como se eles não estivessem preparados para o mundo adulto, do trabalho, como se não tivessem perspectiva de futuro, o que são meras imaginações e representações sociais, pois hoje muitos adolescentes já trabalham e são responsáveis, principalmente os mais pobres, para ajudar a família.

Deste modo, Bock (2004, p. 28) escreve que:

O trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de duas limitações biológicas para “inventar” a condição humana. Queremos com isso frisar a ideia de que as habilidades e os comportamentos humanos, a partir daquele momento, não estavam mais previstos no código genético. Por isso dizemos que o homem não estava mais submetido às leis biológicas e sim a leis sócio-históricas.

Por tanto, o desinteresse não é uma característica natural da fase, e sim decorrência da vida social, cultural e histórica em que está vivendo.

Diante disso, é possível notar que predomina uma visão negativa de adolescente no imaginário social de professores, como na pesquisa da Bock apresentada em 2007, por exemplo, e de futuros pedagogos na nossa pesquisa. Fica evidente que a visão naturalista está em vigência na sociedade, inclusive no imaginário de muitos adolescentes.

Considerações finais

Com a apresentação das diferentes perspectivas de adolescência foi possível evidenciar a presença de características mais negativas sobre os adolescentes no imaginário social de educadores. Isso porque as concepções mais divulgadas são as que apresentam o adolescente de tal forma, tal como foi demonstrado nos resultados da pesquisa realizada.

Devido a isso, compreende-se que se faz necessário e importante o conhecimento das diferentes perspectivas de adolescência, para levar a efeito uma reflexão que não rotule os adolescentes, em face da prevalência das concepções da Psicologia Naturalista, a qual é mais conhecida e divulgada na sociedade.

Com um novo olhar sobre os adolescentes e o aprofundamento nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, acredita-se que é possível oferecer um referencial conceitual que fundamente de modo mais contextualizado a compreensão da adolescência/juventude por todos aqueles que se interessam em modificar a realidade em que estes se inserem. Isto, sem dúvida, é um desafio dos mais importantes para a Pedagogia e a Educação Social.

Referências

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. 10 ed. Porto Alegre, 1992.
- ANJOS, R. E. dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação na individualidade para si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013, 168 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2013.
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, n. 1, v. 11, p. 63-76, jan./jun. 2007. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572007000100007&script=sci_arttext Acesso em: 25 de maio 2017.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 62, v. 24, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622004000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 01 de ago. 2017.
- BOCK, A. M. B. As influencias do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. et al (Orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000, p. 11-34.

CHECCHIA, A. K. A. SOUZA, M. P. R. de. Adolescência e escolarização: tensões e desafios nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes. In: LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014, p. 103-122.

GOLPE, L. I.; MOLERO, N. H. **Memoria Generacional: Historia Oral y Dispositivos Grupales**. IX Encuentro Nacional y III Congreso Internacional de Historia Oral de la República Argentina. Argentina, 2012. Disponível em: <http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/eho2009/MemoriayDerechosHumanos/Golpe-Laura.pdf>. Acesso em 02 de ago. 2017.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. R. F. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009, 184 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MASCAGNA, G. C.; FACCI, M. G. D. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de. **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá, EDUEM, 2014, p. 45-70.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 89-99, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14059/7674> Acesso em: 25 de maio de 2017.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 49-68, jan./jun. 2007.

VYGOTSKI, L.S. Desarrollo de los intereses em la edad de transición. In: **Obras Escogidas IV**. Psicologia Infantil, Madrid: Visor, 1996, p. 9-247.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A DOUTRINA MENORISTA E A DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: AS LEGISLAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Lucas Henrique da Luz¹
Paula Marçal Natali²

Resumo: Este artigo busca estabelecer a trajetória histórica das leis relacionadas às crianças e adolescentes no Brasil, desde o código Mello Mattos até o Estatuto da Criança e do Adolescente, passando pela cultura “menorista” que trazia consigo artigos relacionados somente as crianças e adolescentes tidas como infratores e que se enquadravam nas leis específicas contidas nos códigos de 1927 e 1979 tratamos também da década de 1990 e da doutrina de proteção integral que se instaurou com o Estatuto da Criança e do Adolescente nos evidenciando uma nova concepção de criança e adolescente, onde eles/as se tornaram, perante a lei, sujeitos de direitos, prioridade absoluta. Com este artigo procuramos a partir de uma revisão bibliográfica analisar a trajetória histórica das leis da criança e do adolescente no Brasil do código de menores de 1927 até o ECA e a possibilidade do atendimento de crianças e adolescentes no SCFV, que faz parte deste novo cenário destinado a criança e ao adolescente, considerando este conhecimento imprescindível para os trabalhadores da Educação Social.

Palavras-chave: Código de menores. Estatuto da Criança e do Adolescente . Crianças e Adolescentes.

Introdução

O século XX é marcado por inovações na área de proteção a criança e ao adolescente, ao passarmos pela cultura “menorista” que se deu fim em 1990 com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, entramos em uma nova era, onde a criança se torna prioridade absoluta e alvo da proteção integral do governo, Estado, família e sociedade em geral como consta na lei.

Com a chegada deste novo cenário, mais aprazível e a instauração da doutrina da proteção integral, a educação no Brasil também teve que se adequar, logo a Educação Social surgia como uma possibilidade educacional e juntou-se a nova luta, pela garantia de direitos

¹ Acadêmico de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá-CRV. lucasnba147@gmail.com PIC – Programa de Iniciação científica

² Doutora em Educação. Professora do curso de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá- CRV. paulamnatali@gmail.com

destas crianças e adolescentes.

A partir destas mudanças, surgiram instituições que atualmente fazem parte deste sistema proteção, e uma delas nos chamou atenção pelo seu trabalho que é desenvolvido pelos educadores/as sociais, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Este artigo faz parte de um projeto de iniciação científica, no qual o objetivo é analisar os meandros da formação e atuação do educador social que trabalha com a linguagem dos jogos e brincadeiras em instituições de serviço de convivência e fortalecimento de vínculos de Ivaiporã-PR. Também está vinculado ao projeto de pesquisa EDUCAÇÃO SOCIAL, LUDICIDADE, INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: CONFIGURAÇÕES E TRAJETÓRIAS NA CIDADE DE IVAIPORÃ-PR, da Universidade Estadual de Maringá.

Por tal influencia da Educação Social trazemos este recorte com o objetivo de analisar a trajetória histórica das leis da criança e do adolescente no Brasil do Código de Menores de 1927 até o ECA e a possibilidade do atendimento de crianças e adolescentes no SCFV, que faz parte deste novo cenário destinado a criança e ao adolescente.

Outra grande influencia para construção deste artigo se faz o meu envolvimento com a temática a partir da participação como educador social no Projeto “Brincadeiras com Meninas e Meninos do Vale do Ivaí – PR”, que faz parte do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PEC da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

Como metodologia adotada neste artigo, escolhemos a revisão bibliográfica, onde o pesquisador guia-se em seu pensamento por formulações conceituais que se relacionam com teorias, com intuito de obter dados sobre determinada realidade social (TRIVIÑOS, 1987).

Desta forma neste artigo iremos direcionar o nosso olhar para uma reconstituição histórica partindo do código de menores de 1927 até a atualidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente, também abordaremos em uma breve discussão o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, compreendendo a necessidade da reflexão sobre esta trajetória para a ação educativa da Educação Social.

Desenvolvimento

2.1 A cultura do menor e seus meandros históricos.

No Brasil, no início do século XX, tivemos uma lei que tratava exclusivamente das crianças e adolescentes, o Código de Menores de 1927 conhecido também por “Código Mello

Mattos”. Este trazia consigo um forte caráter assistencialista, protecionista e também controlador, sendo considerado um meio de vigilância e controle sobre a população pobre, especialmente a infanto-juvenil (LEITE, 2003).

Este código consagrou o sistema de atendimento à criança atuando especificamente sobre os chamados efeitos da ausência, atribuindo ao Estado a tutela sobre o órfão, o abandonado e aqueles cujos pais fossem tidos como ausentes, tornando disponíveis seus direitos de pátrio poder. (ESPÍNDULA e SANTOS, 2004).

Quando falamos de abandonados, o código Mello Mattos nos diz que aqueles que não apresentam habitação certa, sem meios de subsistência por terem pais falecidos, desaparecidos ou por não terem alguém que os representem se enquadram a isto, mas ele também considera abandonados aquelas crianças ou adolescentes que se encontravam em situação de “libertinagem”, “vadiagem”, “mendicidade” e fora dos padrões que delimitavam a moral e os bons costumes da época (BRASIL, 1927).

Desta forma aquele que desviasse dos padrões expostos no código ou apresentasse “[...] conduta ‘anti-social’ da criança ou do adolescente, justificar-se-ia a passagem da tutela dos pais para o juiz e do Código Civil para o Código de Menores”. (ESPÍNDULA E SANTOS, 2004, p. 359).

Este código também instaura um termo ao relatar alguns adolescentes os citando como “vadios” como explicita o artigo 28³, “mendigos” por pedirem esmolas ou serem vendedores de rua e “libertinos” por frequentar prostíbulos (ESPÍNDULA E SANTOS, 2004), e diante de tais casos poderia ser retirado o pátrio poder ou ocorrer à destituição da tutela como é descrito artigo 31⁴. Já no artigo 68⁵ ele veio se ocupar do termo “menor delinquente” que segundo Espíndula e Santos (2004, p. 359) diferenciou:

Os menores de 14 anos daqueles com idades entre 14 completos e 18 incompletos,

³ Art. 28. São vadios os menores que:

- a) vivem em casa dos pais ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractários a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e útil, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos;
- b) tendo deixado sem causa legítima o domicílio do pai, mãe ou tutor ou guarda, ou os lugares onde se achavam colocados por aquela a cuja autoridade estavam submetidos ou confiados, ou não tendo domicílio nem alguém por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros públicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de ocupação imoral ou proibida.

⁴ Art. 31. Nos casos em que a provada negligência, a incapacidade, o abuso de poder, os maus exemplos, a crueldade, a exploração, a perversidade, ou o crime do pai, mãe ou tutor podem comprometer a saúde, segurança ou moralidade do filho ou pupilo, a autoridade competente decretará a suspensão ou a perda do pátrio poder ou a destituição da tutela, como no caso couber.

⁵ Art. 68. O menor de 14 anos, indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submetido a processo penal de espécie alguma; a autoridade competente tomará somente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punível e seus agentes, o estado físico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e económica dos pais ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva.

evidenciando a competência do juiz para determinar todos os procedimentos em relação a eles e a seus pais. Estabeleceu ainda a obrigatoriedade da separação dos *menores delinquentes* dos condenados adultos.

De forma geral o código Mello Mattos almejava resolver o “problema” dos “menores” implicando mecanismos de controle sobre as crianças e adolescentes da época expondo as famílias á intercessão do estado por sua condição de pobreza (ESPÍNDULA E SANTOS, 2004). Até o final da década de 70 não houve muitas mudanças no contexto que envolvia a “questão dos menores”, e a respeito da legislação que versava sobre esta categoria geracional. Em 1979 surgiu o novo código de menores contrariando as vozes que clamavam por mudanças e trazendo consigo a Doutrina da situação irregular, que não apresentou grandes mudanças em relação ao anterior (LEITE, 2003).

Para o melhor entendimento da Doutrina da Situação irregular nos convém explicitar artigo 1º do Código de Menores de 1979, onde ele se destina a assistência, proteção e vigilância dos “menores” para as crianças e adolescentes que houvessem até 18 anos e se encontrassem em “situação irregular” e entre 18 e 21 em casos específicos da lei (BRASIL, 1979).

Considerando em “situação irregular” o “menor” que estivesse em perigo moral, autor de infração penal, desvio de conduta, na impossibilidade dos pais de provê-las, ou seja, em casos de pobreza, vitima de maus tratos e falta de ação ou omissão dos pais ou responsáveis (BRASIL, 1979).

Deste modo, o código de menores instaurou “tipos abertos” para definir os “menores em situação irregular” e para fundamentar a intervenção do Estado por meio do Juiz de Menores sobre a vida das crianças e adolescentes que apresentassem “desvio de conduta” ou “perigo moral” (LEITE, 2003). No Código de 1979 também houve a:

Criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). As Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor - FEBEMs e a FUNABEM foram criadas a fim de terem autonomia financeira e administrativa, incorporando todas as estruturas do Serviço de Assistência ao Menor dos Estados, incluindo aí o atendimento tanto aos carentes e abandonados quanto aos infratores.

Com isto podemos observar que o código de 1979 atribuía ao Juiz de Menores ofício primordialmente legislativo, através do poder de editar portarias⁶, fiscalização sobre a efetivação das decisões judiciais e as funções administrativas relacionadas à assistência, proteção e vigilância de menores (BRASIL, 1979).

⁶Art. 8º A autoridade judiciária, além das medidas especiais previstas nesta Lei, poderá, através de portaria ou provimento, determinar outras de ordem geral, que, ao seu prudente arbítrio, se demonstrarem necessárias à assistência, proteção e vigilância ao menor, respondendo por abuso ou desvio de poder.

Entendemos como necessário explicitar que as FEBEMs e FUNABEM foram criadas durante o período da ditadura militar brasileira, fazendo com que o “menor” obtivesse destaque como problema, saindo da esfera do judiciário e indo para o legislativo, adotando os sistemas de internamentos, também os tratando por meio da segurança nacional (ESPÍNDULA E SANTOS, 2004).

Na transição entre a década de 1970 e 1980 surgem inúmeras inquietações em torno da eficiência das políticas de internação e já na década de 1980 as instituições e seus padrões culturais passam a serem alvos de críticas e questionamentos, ficando nítida a ineficácia do sistema e a limitação das perspectivas de desenvolvimento das crianças e adolescentes (RIZZINI E RIZZINI, 2004).

O período de vigência do código de menores de 1979 foi curto, e durante este período ele foi alvo de inúmeras críticas e denúncias sobre injustiças direcionadas as crianças e adolescentes, como citado acima, as críticas também se instauravam diante do paradigma “menor”, visto como excludente, classicista, e lutavam pelo reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos (LEITE, 2003).

Com o fim da ditadura militar, tivemos o início de um processo de redemocratização no país e em 1988 ocorreu a promulgação da constituição vigente de nossa época.

Também concretizou-se a promulgação do ECA e o crescente questionamento direcionado as instituições, surgindo uma mobilização social diante das inúmeras violações dos direitos das crianças e adolescentes e desenfreadas denúncias de torturas, adstrito ao anseio pela redemocratização do país surgindo a inquietação que foi capaz de nos direcionar em novas direções na luta pelos direitos das crianças e adolescentes (VANNUCHI E OLIVEIRA, 2010).

2.2 - O advento do ECA e o sistema de proteção integral

O ECA surgiu trazendo consigo o debate em torno dos direitos humanos e um novo modo de pensar a criança e o adolescente, logo a criança se tornou alvo de políticas públicas e teve seus direitos e deveres elencados no estatuto que surgiu a partir do artigo 227º da Constituição Federal:

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

1988).

Esta constituição trouxe consigo no corpo do texto leis específicas que se relacionam com as crianças e adolescentes, possibilitando o nascimento do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA que foi aprovado no dia 13 de Julho de 1990 (ESPÍNDULA E SANTOS, 2004).

Entremeio a estas mudanças citamos a presença do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua-MNMMR, que participou de uma grande movimentação política ocasionando um efeito considerado revolucionário por alguns, sendo ele um movimento que se originou durante a ditadura militar e se destacou na história da constituição do movimento de defesa dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil (VANNUCHI E OLIVEIRA, 2010). Mas também deixamos a ressalva de que foi uma movimentação em conjunto, onde:

Diferentes grupos sociais se organizaram em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes como: o Movimento das Mulheres na Luta por creches, a pastoral da Criança e o Movimento Nacional de Meninos e meninas de Rua (MNMMR) na reivindicação de seus direitos básicos. Diferentes organizações e movimentos sociais estiveram presentes em manifestações públicas que culminaram com a elaboração da Constituinte e posteriormente, na década de 90, com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (NATALI, 2009, p. 19).

O ECA instaurou a Doutrina da proteção integral buscando romper com os paradigmas “assistencialismo”, “situação irregular”, “estatalidade” e “centralização” do Poder Judiciário dos códigos de menores de 1927 e 1979 (LEITE, 2003).

O ECA nos retrata o que por ele é considerado crianças e adolescentes no artigo 2º referindo à criança aquela até 12 anos incompletos e o adolescentes entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990). Adjunto a doutrina da proteção integral o ECA nos trás no artigo 6º um novo termo direcionado as crianças e adolescentes, os considerando pessoas em desenvolvimento e reconhecendo sua condição peculiar, eles/as também são explicitados/as como prioridade absoluta na garantia de direitos como é previsto no artigo 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Quando adentramos ao tema dos atos infracionais, o ECA (BRASIL, 1990) nos diz que:

Para as crianças menores de 12 anos que se tornem autoras de atos infracionais, o

ECA estabelece que o Conselho Tutelar aplique medidas de proteção e socioeducativas. Aos maiores de 14 até os 18, o juiz pode aplicar medidas de liberdade assistida, de semiliberdade ou de internação com privação de liberdade por um período máximo de três anos. (ESPÍNDULA E SANTOS, 2004, p. 360).

Além disto, o ECA surge rompendo o paradigma instaurado no código de menores de que a pobreza era penalizada, nos deixando claro no artigo 23º “A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar” ficando a cargo do estado prover o mínimo para que as famílias tenham como criar seus filhos/as (BRASIL, 1990).

No entanto, não se pode deixar de destacar que o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente ainda traz em seu texto alguns resquícios do chamado “sistema menorista”. No art. 149, permite que o Juiz da Infância e da Juventude edite portarias regulamentadoras (ou disciplinadoras), que, contudo, à luz da nova ordem constitucional, não têm caráter legiferante, ao contrário da portaria instituída pelo Código de Menores de 1979. [...] Importa salientar que o Estatuto, ao contrário do Código de Menores, que autorizava ao Juiz de Menores determinar medidas de “ordem geral”, de acordo com seu “prudente arbítrio”, estabelece requisitos específicos e prevê hipóteses taxativas para a edição de portarias (LEITE, 2003, p. 21-22).

Mas apesar desta ressalva o ECA é inovador ao instaurar o princípio da proteção integral das crianças e dos adolescentes, tornando-as prioridade absoluta, sendo um dever compartilhado zelar por seus direitos e deveres, também evidenciamos o fato da criação do sistema de garantia de direitos e seu reconhecimento como sujeitos de direitos representando uma importante mudança em nossa época (VANNUCHI E OLIVEIRA, 2010).

É importante salientar o Art 53º, que evidencia a educação como direito de toda criança e adolescente, propondo e explicitando a participação da família na formação de seus filhos/as (BRASIL, 1990). Além disso, é assegurada a gratuidade do ensino fundamental e médio para as crianças e adolescentes e destacamos sua obrigatoriedade sendo obrigação dos pais ou responsáveis a efetivação da matrícula (BRASIL, 1990).

A compreensão do ato de brincar como direito está presente no ECA, bem como em legislações anteriores a esta. Este direito aparece fidedignamente citado na Declaração dos Direitos das Crianças em 1959 que foi ratificada pelo Brasil, mais especificamente em seu princípio 7 nos dizendo que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.”. Natali (2017) evidencia a ligação desde princípio com a educação, atrelando consigo o sentido utilidade para promover um fim que neste caso seria a aprendizagem.

Em 1989 é promulgada a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças

introduzindo o direito a brincar em seu Artigo 31:

1 – Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2 – Os Estados Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Natali (2017) explicita alguns aspectos deste artigo, considerando progresso na garantia do direito, pois ao contrario da Declaração dos Direitos das Crianças de 1959, já não se vê o direito atrelado à educação e sim como um direito autônomo, o que valoriza o brincar em si, como direito de expressão humana.

Este direito garantido é muito importante, pois por meio da brincadeira a criança pode criar o seu próprio “mundo” de imaginações que poderão reproduzir situações, momentos e interações importantes de sua vida, redefinindo-os e criando a possibilidade de experimentarem novas formas de ação (PEDROZA, 2005).

“O ato de brincar é um atividade sociocultural muito importante para as crianças e é nuclear para a (re)construção das suas relações sociais e das formas individuais e coletivas que lhes possibilita interpretar o mundo” (TOMÁS E FERNANDES, 2014, p. 15). Ou seja, a criança utiliza o brincar como meio de interagir com o mundo, criando e recriando concepções de si mesmas dos outros, conhecendo aquilo que as rodeia, se socializam e criam laços.

O brincar proporciona a criança ampliar seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, desenvolvendo fatores cognitivos, afetividade, tomada de decisões, criatividade, dentre outros fatores que atuam na subjetividade da criança produzindo sentidos e significados diante do mundo em sua volta (PEDROZA, 2005).

A brincadeira faz parte do mundo infantil se caracterizando como uma forma de se comunicar da criança, ou seja de se expressar, sendo uma necessidade das crianças e adolescentes e por isso um direito (MAGER ET AL, 2011). Direito este extrema importância no desenvolvimento infanto-juvenil, que veio ter seu lugar ao ser garantido no ECA em 1990.

Pela importância deste ato na infância o ECA traz o direito de brincar e ter lazer destacado no (Artigo 4º, *caput*) do Estatuto da Criança e do Adolescente, e respectivamente nos Art 59⁷ e 71⁸. Direito de grande importância, visto que a criança apresenta ligação

⁷ Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

⁸ Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

direta com o brincar, podendo se tornar fonte de construção do conhecimento e métodos de muitos educadores/as sociais que trabalham com base na linguagem de jogos e brincadeiras nas ruas, instituições e em tantos outros lugares. Um dos lócus educativos que visa a garantia de direitos das crianças e trabalha muito com a linguagem da brincadeira são os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos.

Essa forma de atendimento desenvolve ações com muitas crianças e adolescentes, sendo definida na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009, p. 12). Este documento nos diz que o SCFV para crianças e adolescentes de 5 a 15 anos tem como foco:

A constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social (2009, p. 12).

É importante ressaltar que o SCFV faz parte da proteção básica, e pode ser ofertado no Centro de Referência da assistência social-CRAS ou nos centros de convivência (BRASIL, 2015). Entendemos que a proteção básica:

Visa prevenir situações de risco e vulnerabilidades, investindo no desenvolvimento de potencialidades, no fortalecimento de vínculos familiares/comunitários, e oferecendo a possibilidade de aquisições coletivas e individuais.

Para ocorrer tais prevenções se faz necessária a comunicação entre os serviços assegurando o trabalho articulado entre as instituições, já que o SCFV também compõe a proteção básica organizando-se em grupos, nos quais enfocaremos o grupo recorrente a faixa etária de 5 a 15 anos (BRASIL, 2015). Faz-se importante destacar a presença de “oficinas” nos SCFV, de esporte, lazer, arte e cultura que funcionam como “meio” para propiciar a convivência e os vínculos entre participantes e educadores/as (BRASIL, 2015).

Para realização destas “oficinas” surge à figura do instrutor/a ou educador/a social, que para exercer tal função necessitava ao menos ter como escolaridade o ensino médio concluído (BRASIL, 2015). Outro fato que destacamos é o seu papel dentro dos SCFV, remetendo as seguintes atribuições:

Organizar, facilitar oficinas e desenvolver atividades coletivas nas unidades e/ou na comunidade; acompanhar, orientar e monitorar os usuários na execução das atividades; apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nas

unidades e/ou na comunidade; participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado; Acompanhar e registrar a assiduidade dos usuários por meio de instrumentais específicos, como listas de frequência, atas, sistemas eletrônicos próprios, etc.

Desta forma a proteção social básica e o SCFV buscam garantir a segurança de acolhida, ampliando o convívio familiar e comunitário visando proporcionar o melhor desenvolvimento da autonomia, renda, e fatores mínimos para sobreviver, atuando em cima da prevenção como foco do fortalecimento de vínculos que busca a emancipação dos usuários (BRASIL, 2015).

Considerações finais

Durante o desenvolver da história as crianças e adolescentes foram alvos de inúmeras políticas e leis que agiam sobre elas, passamos por um tempo onde às crianças sofriam diante das leis apenas por serem pobres, como vimos no código Mello Mattos que com o seu caráter assistencialista, protecionista e controlador funcionava como um método de punição sobre a população pobre.

Logo estas crianças e adolescentes que divergiam daquilo que o governo impusera na época como “normal”, passaram a ser intituladas no código de menores de 1979 como crianças e adolescentes em “situação irregular”, por clamores nestes tempos de “feitura”, de controle e vigilância, onde as crianças não tinham seus direitos, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesta nova era pós década de 1990, muitas coisas mudaram, se originou o sistema de garantia de direitos e a rede de proteção à criança e ao adolescente, a criança deveria deixar de ser vista como “problema” e paulatinamente superamos a cultura “menorista” e nos encaminhamos para doutrina da proteção integral.

Um grande salto se deu rumo aos direitos e deveres, rumo ao reconhecimento da criança como criança, que brinca, corre, pula e se diverte, criança que almeja ter lugar para passear, ir e vir, em seu lazer se alegrar, crianças e adolescentes que agora se fazem prioridade absoluta, sujeitos de direitos. Mas há muitas batalhas para travar, por mais justiça social e um mundo com menos “feitura” e mais “boniteza”.

Referências

BRASIL (1990). **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Governo Federal.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Código de Menores, **Lei Federal 6.697**, de 10 de outubro de 1979, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 02 julho 2017-07-02.

BRASIL. Código penal. **Código de Menores Decreto nº17 943-A** de 12 de outubro de 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 02 julho 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 junho 2017.

CADERNO DE ORIENTAÇÕES Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Articulação necessária na Proteção Social Básica; Brasília, 2015.

ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p.357-367, 2004.

LEITE, Carla Carvalho. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. In: Juizado da Infância e Juventude / [publicado por] Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Corregedoria-Geral da Justiça. N. 1 (nov. 2003). Porto Alegre : Departamento de Artes Gráficas do TJRS, 2003, p.09-24.

MAGER, Miryam.; et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: EDUEM, 2011.

NATALI, Paula Marçal. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras**. (no prelo), 2017.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Revista do Departamento de Psicologia - Uff, Brasília, v. 17, n. 2, p.61-76, 2005.

RIZZINI Irene; RIZZINI Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente** / Irene, Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Direitos da Criança, Brincar e Brincadeiras. In: TOMÁS, C.; FERNANDES, N (org.). **Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá: Eduem, 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

VANNUCHI, Paulo de Tarso; OLIVEIRA, Carmen Silveira de. **Direitos humanos de crianças e adolescentes: 20 anos do Estatuto**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.



A EDUCAÇÃO SOCIAL NA CIDADE DE IVAIPORÃ-PR: CONFIGURAÇÃO DAS AÇÕES COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

Luiz Eduardo Agassi dos Santos¹
luyzagassi@hotmail.com
Paula Marçal Natali²
paulamnatali@gmail.com

Resumo: A Educação Social no Brasil desenvolve suas ações mais focalizadas com crianças e adolescentes com direitos violados. A presente pesquisa que está sendo realizada no ano de 2017, tem por objetivo analisar a configuração das ações com jogos e brincadeiras em uma instituição de Educação Social da cidade de Ivaiporã-PR. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, foram estruturados a partir do estudo de caso. Como técnica de coleta de dados inicialmente fizemos observações participantes, entrevistamos os educadores sociais na instituição e análise documental do projeto político pedagógico da instituição Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Casa de Vivencia, onde será realizada a pesquisa. Na próxima etapa do estudo serão realizados grupos focais com as crianças participantes, a respeito de sua cultura lúdica. Estes dados serão analisados utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Até esta etapa da pesquisa, podemos apontar como resultados possíveis uma realidade educacional em constituição, que precisa de aprimorar a qualidade no processo formativo dos educadores sociais e que utiliza a linguagem dos jogos e brincadeiras em muitas das intervenções cotidianas com as crianças que frequentam a instituição.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras, Educação Social, Infância.

¹ Acadêmico do curso de educação física da universidade estadual de Maringá/programa de iniciação científica.

² Professora do curso de educação física da universidade estadual de Maringá/doutora em educação/membro do programa multi disciplinar de estudo, pesquisa e defesa da criança e do adolescente.

A INFÂNCIA COMO PLATAFORMA POÉTICA DE RESISTÊNCIA E HUMANIZAÇÃO POR MEIO DA ARTE DA PALHAÇARIA

Marcelo Adriano Colavitto¹
Verônica Regina Müller²

Resumo: O *clown* é a poesia em ação. A *poiesis* presente na arte da palhaçaria é repleta de humanidade e sensibilidade. É capaz de promover o fortalecimento dos laços humanos, resistindo a liquefação que a modernidade vem imprimindo às relações de consumo e humanas. É imprescindível às contemporâneas propostas pedagógicas, perseguir ações políticas gentificadoras e críticas, na valorização de ações inclusivas como uma plataforma contra o preconceito e a discriminação. Aproximamos, na nossa pedagogia da palhaçaria, o *clown* da criança, valorizando a cultura da infância e seus aspectos intrínsecos a esse grupo social. Valorizamos o palhaço, como um artista popular, representativo das minorias e estandarte daquilo que é mais frágil, sensível e verdadeiro no ser humano. Nossa pesquisa investiga os elementos presentes na pedagogia de formação ao *clown*, que podem contribuir no âmbito da arte e da educação a uma formação mais humanizadora e com potencial para tocar a sensibilidade dos educando e aos aspirantes à artistas/palhaços. Dentre esses aspectos destacamos o “estado de infância”, identificado como uma instância fenomenológica portadora de qualidades substanciais para o desenvolvimento de um bom palhaço e que se encontra no modo intrínseco e espontâneo de ser das crianças.

Palavras chave: *clown*, “estado de infância”, criança, pedagogia.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professor de Arte EBTT do IFPR – Instituto Federal do Paraná.

² Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Introdução

O presente artigo é fruto dos resultados da Dissertação de Mestrado intitulada: “O Clown e a Criança: Poéticas de Resistência”, defendida em 2015, e realizada dentro do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE – UEM), no Estado do Paraná/Brasil. Trata-se de uma investigação que buscou relacionar os aspectos ontológicos da infância, presentes nas experiências e atitudes das crianças de modo geral e que convergem com os atributos, aqui nomeado de “estado” que o artista que pretende se formar como palhaço, na nossa perspectiva, necessita em sua performance enquanto *clown*.

A pesquisa tomou como fonte o processo pedagógico de formação de *clowns*, desenvolvido pelo pesquisador Marcelo Colavitto, durante aproximadamente vinte anos de docência como professor de Arte e pouco mais da metade deste tempo como professor no campo da palhaçaria.

O método é caracterizado pelo enfoque dado não só as questões técnicas necessárias ao desenvolvimento do ator cômico, mas também leva em consideração os dispositivos humanizadores e gentificadores que este processo é capaz de despertar nos participantes das atividades formativas. As qualidades próprias da infância/criança, de alguma forma, foram fundamentais para dar subsídios à investigação, considerando tais atributos essenciais para a composição da *poiesis* presente na arte da palhaçaria.

No desenvolvimento do texto, abordamos as qualidades da criança, que contribuem para a aproximação entre ela e o *clown*, e analisamos alguns depoimentos colhidos do caderno de campo do pesquisador, que ajudam a validar a convicção de que um bom palhaço possui traços intrínsecos às crianças, que são portadores de aspectos humanos e sensíveis, geradores de poéticas de resistências capazes de combater a desumanização, típica das contradições do mundo moderno e pós-moderno.

O Estado de Infância

Entendemos como Bergson (2011) que existe um estado, ou seja, uma zona movente que compreende nossos sentimentos, sentidos, desejos, tudo aquilo que somos em um determinado momento. A ideia de estado nos interessa por ser portadora de

qualidades que julgamos fundamentais para o desenvolvimento do *clown*³ pessoal dos sujeitos que participam da iniciação proposta pela “pedagogia da arte da palhaçaria” (COLAVITTO, 2016), desenvolvida por mim e sistematizada na pesquisa realizada durante o processo de escrita para a Dissertação de Mestrado. A este estado denominamos “estado de infância”.

A infância possui características fundamentais daquilo que julgamos essencial à humanidade dos indivíduos. Em contrapartida, “a concepção da pessoa humana e de sua construção pode ser imprescindível para entender como se compreende e vivencia o período da vida em que se é criança” (Cohn, 2005, p.22). Apoiados em Cohn, podemos afirmar que valorizar a humanidade que se apresenta inerente em cada um é também valorizar aspectos intrínsecos à condição e cultura infantil. Na construção do *clown*, os elementos humanizadores são imediatamente identificados com o que aqui denominamos de “estado de infância”. A espontaneidade, a ingenuidade, a predisposição ao lúdico aproximam a figura do palhaço à concepção que normalmente tem-se da criança.

Norbert Elias pontua como um dos elementos epistemológicos que afastam o ser social de uma convivência mais harmoniosa e humana, a criação de uma “imagem filosófica do homem como ser estático, que existe como adulto sem jamais ter sido criança [...]” (1994, p. 164). Isso implica uma cultura fundamentada em uma razão que despreza o período da infância dos sujeitos como um momento constitutivo da sua identidade.

Elias (1994) propõe a existência de uma espécie de balança que regula nossa percepção comunitária denominada “nós-eu”, quer dizer, nossa percepção enquanto grupo e enquanto indivíduo. Ele demonstra que nas sociedades primitivas (que sofreram menos influências do processo civilizador dentro de uma perspectiva capitalista) e no período denominado infância, tende-se mais a se perceber como componentes de um grupo, e conseqüentemente mais inclinados a estabelecermos laços afetivos fortes e sólidos com os pares. Contrariamente, nas sociedades mais civilizadas, a auto percepção, enquanto indivíduo isolado impera de maneira mais incisiva, afastando-se, de certo modo, de relações mais consistentes com os demais sujeitos. Contudo, a

³ Utilizaremos no presente trabalho ambos os termos para designar este tipo cômico que historicamente vem acompanhando a humanidade desde seus primórdios, trazendo elementos marcantes à cultura popular universal. Apesar das diferenças etimológicas, a função dos tipos que utilizam a designação de clown e palhaço é a mesma em seu intuito final – divertir o espectador, questionar a ordem social vigente, revelar sentidos e nuances próprios da condição humana e promover um ambiente lúdico e propício ao jogo.

sociedade se constitui de seres de natureza afetiva que constantemente buscam estabelecer relações interpessoais de modo a encontrar sentido para as suas existências.

Para Elias (1994, p. 165),

A necessidade de amar e ser amado é, em certa medida, a mais vigorosa condensação desse anseio humano natural. Ela também pode assumir a forma da oferta e recebimento de amizade. Seja qual for a forma que assuma, porém, essa necessidade emocional de companhia humana, o dar e receber das relações afetivas com outras pessoas, é uma das condições fundamentais da existência humana.

Segundo Rinaldi (2012, p. 127), “as crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação”. Este potencial relacional é um elemento importante no fortalecimento dos laços humanos, pois aproxima os sujeitos, possibilitando o desenvolvimento de valores como a compreensão mútua, favorecendo a tolerância à diferença e à identificação solidária. Para o *clown*, a comunicação e a relação entre ele, o mundo, os outros *clowns* e a audiência é uma questão vital, determinante para sua existência enquanto figura cômica e popular. Ser *clown* é saber se relacionar e se comunicar de maneira viva, espontânea e no momento presente com o outro. Assim como a criança, também é da “natureza cultural” do palhaço a constante interação com o ambiente e os demais sujeitos, repleta de prazer e ancorada no aqui e agora.

Ao utilizarmos o termo natureza cultural, referimo-nos a conceitos relacionados às obras de Chateau (1987) no que se refere à criança e sua relação com o lúdico. A Bakhtin (2013), Burnier (2009) e Lecoq (2010) quando nos referimos à figura do palhaço em seus elementos históricos e performáticos quando os autores indicam a espontaneidade com que ambos agem em relação ao ambiente e aos demais sujeitos. Sabemos que os seres humanos são forjados dentro de um ambiente sócio cultural e o seu instinto natural é bastante influenciado por diversos fatores componentes desses ambientes, porém, levando em consideração os escritos dos autores acima, reconhecemos que existem aspectos que se apresentam espontaneamente nos sujeitos, de maneiras diversas, mas com uma recorrência significativa. Determinadas atitudes das crianças e dos palhaços são comuns em diversas culturas e em diversas circunstâncias. A tendência ao lúdico é uma delas. As crianças possuem uma maneira bastante peculiar de resolver os problemas que se apresentam a elas. A partir de uma lógica particular à sua condição cognitiva própria.

[...] quando um adulto e uma criança são colocados diante do mesmo problema, eles reagem e se comportam de maneiras bastante distintas. Todavia, se assentamos adultos e crianças em situações concretas diferentes, mas que exijam de ambos um esforço cognitivo que é mensurado segundo os potenciais próprios de cada um, parece que os processos vividos não diferem tão significativamente (RINALDI, 2012, p. 139).

Do mesmo modo que a criança, o palhaço resolve seus problemas cênicos a partir de uma lógica própria fundamentada preponderantemente na intuição e nas emoções. Além de ter o potencial de despertar um sentimento afetivo que o aproxima de sua audiência, também se configura como um ser criativo e portador de inovação e alegria.

Interessam-nos, portanto, os aspectos relacionados à inventividade, à espontaneidade e ao prazer que a criança consegue colher nas relações que estabelece com o mundo e os demais seres sociais. Há também necessidade de localizar como aspectos ligados à razão podem servir à compreensão da lógica do palhaço na pedagogia de iniciação *clown* que é abordada na pedagogia da palhaçaria defendida por nós.

Observa-se que existe uma razão relacionada ao lúdico que permite a compreensão das regras. O jogo de regras produz prazer e ajuda no desenvolvimento amplo das habilidades e potencialidades que se mostram indispensáveis na formação do palhaço. O que se modifica e transforma nesse jogo com características peculiares é o modo original, criativo e subversivo como o palhaço se relaciona dentro de sua lógica particular, com as regras. Quando as regras são aceitas pelos participantes e aspirantes a *clown*, imprimem liberdade de criação dentro de um campo onde há uma determinada convenção estética. Esse acordo em torno da regra promove comicidade, cumplicidade e inventividade nas performances cênicas as quais o palhaço está inserido.

Augusto Boal (1931 – 2009), importante encenador e pedagogo teatral, comprometido com questões de emancipação social, propunha práticas no campo das artes cênicas em que o jogo é um dos elementos primordiais de sua pedagogia. Para ele, o jogo reúne duas características essenciais da vida em sociedade.

Possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o Jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há Jogo, sem liberdade não há vida (BOAL, 2012, p. 16).

Durante a iniciação *clown*, os exercícios realizados conduzem o participante a resgatar de alguma forma o que chamamos de estado de infância. Na atividade relacionada ao “batismo” do *clown*, é comum surgirem apelidos coincidentemente resgatados da infância do participante.

Hoje outra vez estaríamos expostos para nossos defeitos serem descobertos. Então pensei... não tem jeito mesmo. Vou!!! E fui... lá na frente, procurei não pensar em nada, relaxar... E começaram a sair os primeiros adjetivos. Diferente do que eu pensei esses não eram tão pesados. Pois eu já havia sido chamado por esses tais... Foi muito divertido, pois lembrei da minha infância [...] (Alexandre – *clown* Bob Bill, 2006).

Em alguns momentos da “iniciação ao *clown*”⁴, buscamos resgatar sentimentos relacionados à infância dos participantes, pois percebemos que isso o sensibiliza, fazendo-o acessar mais facilmente um estado propício ao jogo típico do palhaço, como mostra o relato de um participante de nossa Oficina de Iniciação ao *Clown*.

Logo depois, o Colavitto pediu para eu cantar uma música da minha infância. Na hora surgiu: “Era uma casa muito engraçada”, ao mesmo tempo em que eu acho essa musica linda, eu lembrei de quando eu era pequena e ia para Ubatuba. As imagens que surgiram foram as da minha primeira casa de praia que eu passei grande parte da minha infância BRINCANDO E CANTANDO.
FOI NESSE MOMENTO QUE EU GANHEI O MEU NARIZ DE CLOWN!!! (Natália – *clown* Dona Bubuca, 2006)

Podemos perceber a partir do relato acima, que as lembranças da infância ajudam o participante a encontrar um caminho mais concreto para que ele atinja o estado *clown*. As aproximações entre o estado infantil e o estado *clown* confirmam-se nos relatos dos participantes.

Ao fim da aula, ver a Bia chorando foi um grande choque. Eu não sabia exatamente o que, mas tive certeza de que foi algo que eu disse. Jamais magoaria a Beatriz. Soube depois que certas coisas a fizeram lembrar momentos desagradáveis da infância. As crianças também são tão cruéis. Todos somos sempre (Isabela – *clown* La Pepita, 2006).

O estado de infância resgata não somente aspectos considerados positivos da infância de cada um, mas todo um conjunto de características inerentes à cultura

⁴ Como proposta pedagógica para a formação do artista cômico na arte da palhaçaria, encaminhamos o processo em forma de iniciação, ou seja, numa jornada intensiva com tempo condensado.

infantil, inclusive reações que nós adultos habitualmente costumamos recalcar, tais como a espontaneidade, o prazer pelo lúdico, o riso fácil, etc.

Todas essas qualidades são úteis para predispor o aspirante a *clown* ao estado intuitivo e lúdico, propício ao desenvolvimento do jogo do palhaço. Do nosso ponto de vista, o jogo bem realizado, de forma espontânea e verdadeira, contribui para a sensibilização tanto do *clown* que joga quanto da plateia que participa assistindo à performance lúdica. A atitude irreverente, provocadora do riso subversivo, garante um espaço de resistência à lógica racional imposta pelo poder hegemônico vigente. Defendemos que na cultura da infância, encontram-se elementos e subsídios portadores deste potencial. Investimos sempre em atividades que sejam capazes de conduzir o sujeito ao estado infantil do ser.

(...) Antes disto fizemos uns exercícios de relaxamento, com bolinhas de tênis, começando pelos pés, depois interagindo, uns com os outros com as bolinhas e sem as bolinhas. Em duplas, trios e grupos. Começamos a liberar nosso lado criança!!! (Jussara – *clown* Dona Fi, 2006).

(...) Não sei... Acho que o *Clown* está presente na minha vida desde os 3 anos, quando descobri que eu podia falar e me comunicar como corpo (Luís – *clown* Talbaquarobil, 2006).

É muito interessante observar como os participantes do workshop se percebem durante o processo. A sensibilização é notória. Luís (*clown* Seu Talbaquarobil), também participante de nossa iniciação ao *clown*, registrou sua percepção por meio do seguinte poema:

PICADEIRO

“Palco extraordinário
Num ritual de transformação
Volto a ser o que sou
E o que parece ser fantasioso
Torna-se o mais real possível
A minha única máscara me expõe mais ainda
E um desejo quase impossível
Aparece num lampejo de magia
Volto a ser criança!
Estou ótimo! Meu olho brilha! O seu também!
Encontro-me no trágico, no ridículo e no grotesco
Num lugar onde vivo e não tenho barreiras
Agradeço ao extraordinário picadeiro.”

Mais uma vez podemos notar o benefício que o *clown* pode trazer à performance de artista e como sua condição de ser humano está vinculada a um processo de voltar a ser criança. Para ele, ser o que ele é; tornar-se o mais autêntico possível; expor-se; ter seus olhos brilhando e estar num lugar onde não há barreiras, identifica-se com a possibilidade de ser criança de novo.

É interessante também notar que os próprios participantes tinham uma noção de que o que vivenciavam, se tratava de um estado diferenciado do cotidiano, como mostra Beatriz e Thaise, outras duas participantes de nossa iniciação *clown*.

Dia 07/11/06 será nossa última aula. Realmente essas aulas de *clown* vão ser inesquecíveis. A sensação, o prazer, tudo vem a toda e é muito bom. No começo assusta, mas depois que nós aceitamos nosso *clown*, é maravilhoso. Vou sentir falta, muitas vezes essas aulas é que salvavam minha semana, pois eu entrava em outro estado e não o do dia a dia e dava uma relaxada. (Thaise – *clown* Nabetita, 2006)
Temos que ser humildes e não podemos ser racionais no picadeiro. Temos que nos colocar em situação e jogar a partir do “estado *clown*”. (Beatriz – *clown* Cisnerita, 2006)

Nos comentários das participantes fica claro que a percepção que aflora é de que uma postura racional não favorece o desenvolvimento do trabalho. Ao resgatarmos as qualidades criativas que as crianças são portadoras, ampliamos nosso repertório de possibilidades, oportunizando uma performance muito mais refinada para o exercício do jogo com o palhaço. Como a criança, o palhaço inventa papéis, brinca de ser diversos personagens, constrói um mundo a partir de fantasias, erguido sobre os alicerces da imaginação. A racionalidade da lógica cartesiana nos impede que alcemos voos mais audaciosos nesse universo lúdico que é o habitat natural da criança.

Dentro da nossa perspectiva, observamos que “por meio da brincadeira, as crianças confrontam a realidade e a aceitam, desenvolvem o pensamento criativo e escapam da realidade, que é quase sempre opressiva [...]” (RINALDI, 2012, p. 215). Assim, para a criança, a brincadeira é uma maneira de compreender o mundo decompondo-o e recompondo-o. Ao jogar com os elementos ao seu redor, o palhaço, tal qual a criança, apreende o sentido das coisas, ressignifica-o e subversivamente oferece outra maneira de enxergar o universo tanto o natural quanto o social. A disposição ao lúdico da qual a criança é espontaneamente portadora, é imprescindível ao palhaço, pois sem ela não há jogo, não há cena, não há risada.

Conclusão

Nossa pesquisa deu indícios de que o estado infantil do ser se identifica com a força movente e presente que agrega as diversas qualidades da cultura da infância, repleta de poesia, espontaneidade e fantasia. Esses atributos são alguns dos quais destacamos e que aparecem tanto na criança quanto no palhaço.

Para ser um bom palhaço, o artista precisa estar disposto a adentrar no universo lúdico da criança, abandonando a racionalidade do mundo adulto e se permitindo fragilizar-se, explorando a ingenuidade após a experiência. Precisa ter habilidade para a prática intuitiva e lúdica das brincadeiras e dos jogos, especialmente os infantis e precisa estar aberto ao devaneio poético que conduz o ser a um universo subjetivo, potencialmente capaz de imprimir sentidos transcendentais e humanos à existência.

O bom palhaço sabe o valor da cultura e do conhecimento infantil. O bom palhaço se permite ser criança outra vez!

REFERÊNCIAS

BAKHTHIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BURNIER, Luís Otávio. **A Arte de Ator, da técnica à representação**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2009.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summos Editorial, 1987.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Shröter. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS NO PROJETO ESPAÇO DA MAMÃE UNIVERSITÁRIA

Caroline Reck¹
Bruna Aldine Muller²
Rosana Beatriz Ansai³

RESUMO: A Educação Infantil integra o primeiro nível da escolarização básica e se diferencia dos outros níveis devido as suas especificidades, as quais partem dos princípios de educar e promover interação social da criança com o mundo, por meio de diferentes linguagens presentes no desenvolvimento infantil. Assim, este estudo objetiva evidenciar a utilização da música como um recurso pedagógico, agindo na condução do educar e cuidar de crianças de 0 a 02 anos, mais especificamente no Projeto Espaço da Mamãe Universitária Professora Ms. Maria Sidney Barbosa Gruner. Para tal propósito, utilizaremos a pesquisa bibliográfica apoiada em relatos de experiências docentes, vivenciadas pelas acadêmicas na condição de professora regente da turma e acadêmica estagiária no referido Projeto, oferecido pelo Curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória. A pesquisa possibilitou a percepção de forma prática do trabalho com a música, enquanto recurso pedagógico, pois no âmbito da Educação Infantil, a linguagem musical auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, a partir da interação com o professor e com seus pares, utilizando-se de instrumentos pedagógicos, tais como: musicais, cantigas, bandinhas rítmicas, entre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Musical. Projeto Espaço da Mamãe Universitária. Recursos didáticos pedagógicos.

1. INTRODUÇÃO

¹Graduanda do 3º ano do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória. E-mail: carolinerech1@gmail.com

²Graduanda do 3º ano do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória. E-mail: bruna1997aldine@gmail.com

³Mestre em Educação. Especialista em Fundamentos da Educação. Graduada em Pedagogia. Graduada em Ciências. Docente do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE) vinculado ao CNPq. É líder do Núcleo de Estudos em Formação Inicial e Permanente de Professores (NEFIPP). Coordenadora do subprojeto Mão Amiga do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Coordenadora do Projeto Espaço da Mamãe Universitária Profª. Ms. Maria Sidney Barbosa Gruner. E-mail: ansairosana@yahoo.com.br

O reconhecimento da educação institucionalizada na primeira infância como um nível de ensino, ocorreu tardiamente no contexto brasileiro, somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu a Educação Infantil como o primeiro nível de ensino da Educação Básica brasileira. Desse modo, anteriormente a esta Lei entrar em vigor, as instituições responsáveis pela permanência de crianças, não possuíam caráter pedagógico e educativo, pois se caracterizavam pelo assistencialismo, com o objetivo de cuidar dos infantes enquanto seus pais trabalhavam e se faziam ativos na crescente industrialização brasileira.

Se fundamentando na promoção do binômio educação e interação, a Educação Infantil prioriza o desenvolvimento integral, utilizando-se das mais diversas linguagens que compõe o desenvolvimento do ser humano ao se relacionar com o mundo: a Música, o Movimento, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, a Natureza, a Sociedade e a Matemática.

O presente estudo aborda como se pode desenvolver a linguagem musical. O objetivo é evidenciar a música como um recurso pedagógico na condução do educar e cuidar de crianças de 0 a 2 anos, tendo como lócus operacional pedagógico o Projeto de Extensão Universitária Espaço da Mamãe Universitária Prof.^a Ms. Maria Sidney Barbosa Gruner, oferecido pelo Curso de Pedagogia da UNESPAR.

Sendo um projeto pioneiro, o Projeto Espaço da Mamãe Universitária é responsável por oferecer um ambiente seguro vinculado às atividades didáticas pedagógicas, para filhos de acadêmicos e funcionários da universidade. Do mesmo modo, destaca-se por ser campo de aplicação de práticas docentes e de pesquisa, possibilitando a realização do Estágio Supervisionado na Educação Infantil – modalidade creche – do curso de Pedagogia e também das práticas pedagógicas de monitoria voluntária.

Para tal propósito, utilizaremos a pesquisa bibliográfica apoiada em relatos de experiências docentes vivenciadas pelas acadêmicas na condição de professora regente da turma e acadêmica estagiária no referido Projeto, oferecido pelo Curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória, utilizando da pesquisa de campo. Justifica-se o estudo pela necessidade de evidenciar o trabalho com a linguagem musical na formação docente inicial, com objetivos voltados para a construção da práxis educativa.

2. A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma combinação complexa de notas, que em sua totalidade se constitui como uma importante forma de expressão humana. Todos possuem contato com ela, direta e indiretamente e também em momentos distintos, como: de lazer, de trabalho, de rituais e cultos, entre outros. Desse modo, a música adquire diferentes significações, porém com relação ao uso deste recurso no contexto educacional, se atribui a ela o caráter pedagógico:

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, *jingles* etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como: produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998, p. 48).

Buscando se aproximar deste contexto no desenvolvimento da linguagem musical, cabe ao professor da Educação Infantil organizar e planejar sua prática pedagógica, fazendo com que as crianças compreendam a música, não apenas como lazer ou uma combinação estética de sons, mas principalmente como uma importante forma de expressão.

De tal modo, a linguagem musical é detentora de características próprias, que podem ser trabalhadas pelo professor em sala, como a liberdade de *produção*, pois a música pode ser modificada, composta e interpretada, possui o conceito de *apreciação*, ao envolver estruturas que podem ser observadas, e também traz a possibilidade de *reflexão*, já que sendo produto cultural, contém especificidades que podem ser discutidas com os alunos (BRASIL, 1998). Nesta perspectiva, se acredita que é necessário o professor ter noção que:

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é *também* melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio. (BRITO, 2003, p. 26, grifo do autor).

Voltada para o caráter pedagógico, a música pode ser enfatizada como um campo que permite a criação e expressão, colocando seus elementos: melodia, ritmo e harmonia, como auxiliares no processo e não simples significações e elementos que a constituem. Portanto, na Educação Infantil se acredita que as crianças devem experimentar e vivenciar sons, ritmos, melodias, harmonias e técnicas, que são indispensáveis no desenvolvimento da linguagem musical.

O conceito que a linguagem musical adquire na Educação Infantil, demonstra sua importância em estar inserida em sala de aula. Assim, contribuindo em diferentes aspectos, é notório que propicia o desenvolvimento em outras disciplinas e linguagens da criança, pois segundo recomendam Ferreira et al. (2007, p. 4), a música “[...] desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora, espacial e matemática”.

Observada a interdisciplinaridade que música é capaz de promover, se pode evidenciar este recurso como um importante auxílio no processo de reconhecimento do espaço e interação. De outra forma, ao estar inserida no currículo da Educação Infantil, a mesma cumpre com o propósito da modalidade ao se comprometer com uma educação integral. Neste tocante se concorda com Schiller e Rossano (2008, p. 171) quando advoga que

Além de servir como apoio curricular, a música proporciona oportunidades de auto-expressão. Planejar tempo para as crianças se mexerem livremente ao som de música permite que elas individualizem suas respostas e sejam criativas em seus movimentos físicos.

Na perspectiva Vygotskyana, Xavier e Romanowski (2007) destacam que ao permitir a interação da criança com o meio, com as pessoas e com os objetos, a linguagem musical possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Desse modo, é assim que a música demonstra importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, a partir da interação: com o professor e com seus pares, utilizando-se de instrumentos musicais, cantigas, entre outros.

A música auxilia no desenvolvimento cognitivo em todas as faixas etárias, pois com relação aos menores, estes “[...] tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música” (BRASIL, 1998, p. 51). Observa-se que o bebê interage por meio de sons, emitindo e ouvindo, sendo uma linguagem que emerge da voz, a qual faz parte da música:

O bebê chora para comunicar desconforto, fome ou necessidade de ser levado ao colo, de ser acarinhado, ninado. Está atento para ouvir os sons vocais ao redor e responder a eles, à voz da mãe, do pai ou de qualquer adulto responsável por seus cuidados. O contato que o bebê estabelece com os adultos e a possibilidade de imitar, inventar sons vocais e responder a eles são muito importantes para o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e, obviamente, musical. (BRITO, 2003, p. 87).

De tal modo, a importância da música para o desenvolvimento cognitivo infantil, ocorre desde os primeiros anos de vida, quando já exerce estímulos no cérebro do bebê. Tais impulsos fazem com que os neurônios se mantenham em atividade, desenvolvendo conforme Gomes (2013) a prática da concentração, a persistência e a constante variação de estímulos fazendo com que o cérebro emita respostas.

3 ABORDAGEM MUSICAL NO PROJETO ESPAÇO DA MAMÃE UNIVERSITÁRIA

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, desde o ano de 2002 materializou seu compromisso social para com a comunidade acadêmica no qual está inserido, ao propor um projeto de extensão universitária, que tem por objetivo acolher as crianças de 0 a 2 anos, filhos de mães/pais universitários, enquanto os estudantes do referido curso têm a oportunidade de elaborar estudos e práticas voltadas para a formação docente inicial na Educação Infantil.

Neste tocante, sua contribuição envolve-se com a Pedagogia Social:

A partir da ótica da Pedagogia Social, o PEMU se insere em uma proposta socioeducativa não formal porque, ao propor atender as necessidades de mães universitárias em fase de lactação, o projeto é um *lócus* contributivo de atendimento a uma demanda social da mulher/mãe/estudante: a de encontrar um lugar seguro na Universidade onde possa deixar seu bebê aos cuidados de educadores estagiários que se encontram na fase inicial de formação docente do curso de Pedagogia. (ANSAI; FERREIRA; PINHEIRO, 2016, p. 6).

O Projeto Espaço Mamãe Universitária Professora Maria Sidnei Barbosa Gruner (PEMU) oferece aos bebês participantes atividades pedagógicas voltadas para educar e o cuidar de crianças modalidade creche. Assim, as estagiárias são orientadas a planejar e aplicar atividades pedagógicas tendo como base as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

As estagiárias do estágio obrigatório do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, após observarem a rotina dos bebês atendidos por duas estagiárias remuneradas divididas uma em cada turno de funcionamento do PEMU (vespertino e noturno), têm liberdade de juntamente com a coordenadora do projeto, planejar e aplicar atividades pedagógicas.

O estágio obrigatório do 3º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV tem carga horária de 60 horas de regência de classe na Educação Infantil, sendo a fase I e II composta por 25 h/a cada. O estágio no Projeto Espaço da Mamãe Universitária consta, portanto de 25 h/a totalizando uma semana letiva.

Diante disso, o presente estudo coloca em evidência o trabalho pedagógico realizado no PEMU durante uma semana de estágio obrigatório, voltado para a temática da abordagem Linguagem Musical.

Para a proposta deste trabalho, se realizou vários estudos dos documentos referenciais: nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) e Brito (2003), nos quais se buscou entender os pressupostos da importância da linguagem musical.

A partir desses meios, foi possível verificar que a música auxilia no desenvolvimento completo do ser humano, atingindo capacidades cognitivas que nenhuma das outras linguagens consegue (BRASIL, 1998).

As pesquisas e as observações com a turma do PEMU do período noturno, possibilitaram o entendimento da realidade das crianças participantes e sua aproximação com a música. À vista disto, foram elaborados os encaminhamentos pedagógicos para planejar o processo de intervenção pedagógica.

Dividiu-se o conteúdo da temática com a vinculação aos seguintes conteúdos e utilizando-se dos recursos: 1º dia: colocar as crianças diante de produções que remetem ao folclore, produzindo sons em batuques e participação de cirandas. 2º dia: estabelecer o contato das crianças com elementos da natureza, que produzem sons ao serem manipulados, foi também abordado os sons produzidos por animais. 3º dia: aproximar as crianças com instrumentos musicais: flautas, violão, meia-lua, ganzá, tamborim, agogô, entre outros, criando uma bandinha musical. 4º dia: buscou estabelecer o contato das crianças com instrumentos musicais produzidos de materiais reciclados, sendo trabalhadas noções mínimas e indiretamente, de forma lúdica sobre ritmo, altura, duração, timbre e densidade sonora. 5º dia: conscientizar os alunos sobre os sons que

podem ser produzidos a partir de seu próprio corpo.

Algumas atividades realizadas estão retratadas nas figuras 1 e 2:



Figura 1: Primeiro dia de estágio, aluna produzindo sons em batusques e no violão.
Fonte: As autoras.



Figura 2: Alunas produzindo sons em instrumentos musicais.
Fonte: As autoras.

Em decorrência das atividades, as vivências das acadêmicas durante o processo de intervenção pedagógica estão descritas nos relatos de experiências:

Relato 1:

“Através do Estágio Curricular Supervisionado é possível vivenciar a prática pedagógica concretizada a partir dos conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica. No 3º ano do Curso de Pedagogia da UNESPAR, Campus de União da Vitória, o estágio volta-se para a área da Educação Infantil. Desse modo, sua primeira fase foi realizada no Projeto de Extensão Espaço da Mamãe Universitária Prof. Ms. Maria Sidney Barbosa Gruner, oferecido pela UNESPAR/Campus de União da Vitória. O Projeto possui grande visibilidade pela comunidade acadêmica, ao possibilitar aos graduandos dos cursos em geral, professores e agentes universitários, a acolhida e

atividades pedagógicas a seus filhos, enquanto estão na instituição. O Projeto também incide benefícios diretamente ao curso de Pedagogia, possibilitando a prática de observações e aplicações de atividades. Assim, partindo da temática música indicada para o processo de intervenção pedagógica, se buscou realizar atividades que aproximassem os alunos da linguagem musical, despertando habilidades para se perceberem como ouvintes e produtores de sons: com atividades iniciais de roda, ouvindo elementos da natureza e dos animais e posteriormente, com instrumentos musicais e o próprio corpo. Trabalhamos com um grupo de quatro crianças com idade entre 11 meses até 02 anos, das quais algumas permanecem durante o dia em instituições de Educação Infantil. De tal modo, por ser uma turma heterogênea, os resultados observados relacionam-se com os conhecimentos prévios das crianças, sendo que algumas já demonstravam aproximação com os instrumentos musicais, entretanto de forma geral, todos apresentaram progressões, principalmente ao se apropriar dos instrumentos como produtores de sons. Para tal conclusão, nos utilizamos das observações: inicialmente os alunos buscavam classificar os instrumentos musicais de acordo com suas propriedades físicas, e nos últimos dias de Estágio, foi possível perceber uma evolução na utilização destes, pois não buscavam classificá-los, mas diretamente produzir sons. Portanto, foi possível percebermos que a música possibilita o desenvolvimento em muitas áreas, pois desencadeiam inúmeras situações de interação, as quais resultam em conhecimentos ao nos exigir posturas frente a conflitos: questionamentos por parte dos alunos, ao querer saber como tocar e como eram construídos os instrumentos, nas participações individuais e principalmente em conjunto. A intervenção prosseguiu também no ambiente familiar, ao disponibilizarmos as músicas trabalhadas aos pais, os quais relataram que os filhos adoraram as canções, ao cantar e descrever as atividades, histórias, brincadeiras e gestos realizados a partir das produções musicais”. BRUNA ALDINE MÜLLER – acadêmica do 3º ano do Curso de Pedagogia da UNESPAR, Campus de União da Vitória.

Relato 2:

“Este estudo foi realizado em minha experiência como acadêmica do Curso de Pedagogia da UNESPAR/ União da Vitória e atuante como estagiária remunerada do PEMU (Projeto Espaço Mamãe Universitária), com o apoio da acadêmica, também do Curso de Pedagogia realizando seu estágio supervisionado no PEMU, que oferece atendimento nos períodos vespertino e noturno às mães que necessitam deixar seus filhos para dar continuidade aos seus estudos no ensino superior. O projeto conta com um regulamento aprovado pelo colegiado do curso e desta forma atende crianças de 0 a 02 anos. No momento, conta com 10 crianças matriculadas no período noturno, campo de atuação da pesquisadora. O projeto é uma rica oportunidade de se estimular o pensamento crítico e a análise dos problemas do fazer docente do dia a dia da escola, o que o transforma num verdadeiro laboratório do curso, pois, ao se realizar práticas pedagógicas e de estágios no PEMU, o acadêmico do curso de Pedagogia consolida sua identidade profissional pelas características específicas de sua profissão, que as diferem das demais profissões. Com base em nossas observações, acreditamos ser pertinente investigar a relação que a música estabelece na prática educativa com crianças na Educação Infantil. Com esse intuito, foram realizadas pela acadêmica em seu estágio, diversas atividades voltadas à linguagem musical, histórias musicais como “Os Saltimbancos”. Tudo isso mudou completamente a rotina da turma, pois as crianças ficavam encantadas com os diversos sons produzidos pelos instrumentos

confeccionados pela acadêmica, feitos de materiais reciclados. Foi gratificante perceber que as crianças descobriram a magia da linguagem musical, e o quanto elas aprenderam com isso. A partir desta atividade lúdica, nota-se que a linguagem sonora produzida por brinquedos, ou sons originários do próprio ambiente doméstico, também se faz fonte de observação e descoberta. Com as vivências pedagógicas com música no Projeto, entende-se que há uma relação positiva da mesma com o processo educativo na Educação Infantil e que este recurso pedagógico desempenha variadas funções, já que está presente em diversas situações da vida humana. Assim sendo, percebemos que não é necessário ser um músico para ser fazer o uso da música na Educação Infantil, já que a mesma abre uma infinita forma de trabalho - os recursos didáticos referentes a esta temática são ricos e variados”. CAROLINE RECK – acadêmica do 3º ano do Curso de Pedagogia da UNESPAR, Campus de União da Vitória e estagiária do Projeto Espaço da Mamãe Universitária Prof.^a Ms. Maria Sidnei Barbosa Gruner.

A partir dos relatos de experiência podem-se observar os benefícios que a atividade pedagógica musical proporcionou para as acadêmicas envolvidas e também para as crianças participantes. Assim sendo, neste momento também ocorreu a reflexão das teorias, dos métodos de ensino e vivências práticas, sendo este também o intuito do Projeto Espaço da Mamãe Universitária:

Desde o início das atividades pedagógicas no projeto, as aprendizagens docentes passaram a adquirir materialidade reflexiva, uma vez que o PEMU permite a confluência entre as teorias estudadas em sala de aula, durante a graduação, com as práticas docentes vivenciadas nesse espaço, fator este que propicia ao acadêmico trabalhar de maneira mais consciente e crítica na Educação Infantil, por meio de atividades pedagógicas do educar e cuidar que se cobrem de importância e sentido. (ANSAI; VIER, 2015, p. 24823).

É necessária também a conscientização de que o trabalho musical na Educação Infantil é processual e contínuo, pois “Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL, 1998, p. 48). Desse modo, buscando a continuação do trabalho e partindo do pressuposto que a Educação Infantil ocorre em consonância com a família, “Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2010, p. 17), instigou-se de como seria a reação das crianças com as canções utilizadas na intervenção pedagógica, fora do ambiente do projeto. Desse modo, foram disponibilizadas as canções utilizadas no processo para os pais. Os relatos afirmaram sobre a relação que as crianças maiores de um ano, fizeram com a música, com a dança, brincadeira, história ou atividade realizada, mesmo estando no ambiente familiar. Tal reação é enfatizada em Brasil (1998):

A criança memoriza um repertório maior de canções e conta, conseqüentemente, com um “arquivo” de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que inventa. Ela é uma boa improvisadora, “cantando histórias”, misturando idéias ou trechos dos materiais conhecidos, recriando, adaptando etc. (BRASIL, 1998, p. 52).

Se percebe que a maneira de abordagem da música, foi de forma correta, já que as crianças participantes conseguiram memorizar as canções e as práticas que foram desempenhadas juntamente com as músicas. Desse modo, foi a partir das atividades realizadas em consonância com as canções o que lhes chamou a atenção, pois se buscou a não utilização do aparelho televisor, experimentando formas didáticas alternativas.

Portanto, a realização do Estágio Supervisionado no Projeto Espaço da Mamãe Universitária, foi de grande valia para todos: para as crianças participantes do Projeto, ao aprimorar-se e alguns iniciar a prática musical de forma planejada e para as acadêmicas, por vivenciarem experiências formativas na linguagem musical em suas práticas docentes iniciais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das vivências pedagógicas realizadas no PEMU, evidencia-se que as atividades lúdicas e pedagógicas estão relacionadas ao cuidar e educar, tendo sido previamente planejadas e aplicadas, tanto por acadêmicas do Curso de Pedagogia como pela estagiária pesquisadora, sendo requisito fundamental para as experiências voltadas para a formação docente.

Ao realizar o estudo teórico bibliográfico, fundamentado em relatos de experiências a respeito da música como instrumento pedagógico, se observou que nem todas as crianças interagem com a música na mesma intensidade, já que neste contexto estão envolvidas questões fisiológicas e afetivas do desenvolvimento infantil. Percebeu-se que os infantes desta faixa etária têm maior interação com músicas relativamente curtas, que façam uso de grande variedade gestual.

Portanto, a música ao auxiliar em vários aspectos do desenvolvimento infantil, possibilita muitas vivências e descobertas para os docentes em diferentes situações, desse modo, se percebe que tal fator contribui grandemente

para a formação e desenvolvimento infantil e do docente em formação inicial.

REFERÊNCIAS

ANSAI, R. B. A.; VIER, K. Experiências do aprender a ser e a fazer o ofício do Professor no Projeto Espaço da Mamãe Universitária. In: EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20_892_10047.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

ANSAI, Rosana Beatriz; FERREIRA, Alessandra Aparecida Barbosa; PINHEIRO, Bruna Taillessa. Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU): Lócus contributivo para o exercício da Pedagogia Social e de formação docente no Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, ENCONTRO DE EDUCAÇÃO SOCIAL - PEDAGOGIA SOCIAL DO PARANÁ E ENCONTRO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA, 2016, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: EDUSO, 2016. p. 1-8.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998. 269 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral das crianças. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERREIRA, D. L. A.; GOES, T. A.; PARANGABA, C. O.; SILVA, M. R.; FERRO, O. M. R. A influência da linguagem musical na educação infantil. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007. p. 01-18.

GOMES, L. C. C. **A importância da musicalização no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da educação infantil**. 2013, 33 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SCHILLER, P.; ROSSANO, J. **Ensinar e aprender brincando**: mais de 750 atividades para a educação infantil. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

XAVIER, C. R. P.; ROMANOWSKI, J. P. Educação musical na perspectiva vygotskyana: análise de uma experiência. In: EDUCERE, 2007, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: EDUCERE, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-170-10.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

AS OCUPAÇÕES ESCOLARES DE 2016 EM LONDRINA: O “LEGÍTIMO, MAS CONFLITUOSO” DIREITO DE MANIFESTAÇÃO

Amanda Wolff de Carvalho¹

Clarice Junges²

Eliane Barbosa Santos Pagani³

Resumo: Em Londrina, PR, foram ocupadas pelos estudantes secundaristas, durante o mês de outubro de 2016, 32 escolas. Na sua maioria foram desocupadas através de mandados judiciais. Foi inusitada e muito rica a experiência de acompanhar as manifestações estudantis, na qualidade de conselheiras de direitos da criança e do adolescente (Clarice e Amanda), e na de servidora como secretária executiva do Conselho (Eliane). A atitude dos adolescentes controversa e objeto de intensos conflitos, tendo sido entendida por alguns como legítimo instrumento de manifestação democrática e, portanto, um direito respaldado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e, por outros, como invasões, e, portanto, atitudes inconsequentes de adolescentes desinteressados pelos estudos, irresponsáveis, baderneiros, ou ainda manipulados pelos professores. Houve um promotor de defesa dos direitos de adolescentes que alegou serem mais preciosos os valores aprendidos por aqueles que estão nas biqueiras de tráfico de drogas do que os defendidos pelos das “invasões”, acusados de “robôs”, “bonecos” manipulados pelos adultos. Como partes do primeiro grupo de entendimento, vimos na juventude envolvida nos movimentos sociais que contestavam medidas governamentais (MP 746 e PEC 241) grande poder de argumentação e de mobilização em prol dos seus ideais. Reivindicavam direitos, sendo o principal deles uma educação de qualidade, da qual querem ser agentes ativos, protagonistas de sua própria história. Relataremos as ações do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Londrina durante as ocupações, nossa convivência com as lideranças estudantis e demais atores envolvidos, nossa visão acerca das respectivas reivindicações.

Palavras-chave: Educação; ocupações estudantis; protagonismo juvenil.

¹ Assistente Social pela Universidade Estadual de Londrina. MBA em Gerenciamento de Projetos e Gestão de Pessoas pela Faculdade Arthur Thomas de Londrina, e-mail: amandawolff87@gmail.com.

² Cientista Social. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, e-mail: clarice.junges@londrina.pr.gov.br.

³ Assistente Social. Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina, e-mail: elianebspagani@gmail.com.

BRINCADEIRA, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

Josiane dos Santos Arruda¹
Isabelle de Souza Santos²
Alessandra Gonçalves Rosa³
Cléia Renata Teixeira de Souza⁴

Resumo: A Brinquedoteca Universitária é um espaço lúdico- político- pedagógico, localizado dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus Pantanal (UFMS-CPAN). A atuação na brinquedoteca se caracteriza também como uma práxis da educação social, pois tem como objetivo desenvolver uma proposta de formação política e social de quem por ali passa. O objetivo deste trabalho é apresentar a ação desenvolvida na Brinquedoteca Universitária do CPAN. A metodologia deste trabalho esta fundamentada teoricamente na práxis das autoras, por meio de sua experiência teórica e prática. Na Brinquedoteca é realizado o trabalho de atendimento as crianças que vão ao espaço, com o intuito de passar um período do dia no local, brincar e aprender. Na Brinquedoteca são oferecidos atendimento às crianças filhas de professores e funcionários do campus e também da comunidade externa à Universidade, na faixa de idade entre 03 à 07 anos. A ação lá desenvolvida é realizada por acadêmicas do curso de Educação Física e da Pedagogia da UFMS-CPAN. Utilizamos a brincadeira como ferramenta de ensino-aprendizagem, pois acreditamos que a brincadeira realizada de forma lúdica pode transmitir conhecimentos imprescindíveis para a formação do ser humano e do ser social em sua totalidade. No espaço são desenvolvidas brincadeiras que tem como objetivo estimular nas crianças

¹ Acadêmica do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN)- josi0283@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN)-isabelle.ranna18@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN)-alessandra1370@hotmail.com

⁴ Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN)- renasouza80@gmail.com

o desenvolvimento dos aspectos motores, intelectuais e sociais, no brincar pode parecer que para a criança a atividade não tenha nenhuma intencionalidade, mas através dela são transmitidos conceitos tais como: respeito ao próximo, controle da conduta, respeito às regras, interação social, participação, acesso ao direito de brincar, também desenvolve a imaginação e a criatividade, além disto, é possível, através da mediação das educadoras, a criança fazer a auto-avaliação das suas atitudes na brincadeira. As intervenções também contribuem para o processo de formação das educadoras, através das vivências agregamos mais valores e riqueza ao nosso acervo de conhecimento.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Brincadeira. Ludicidade.

BRINCAR E REPRESENTAR: UM JOGO DE APRENDIZAGEM

Ana Roberta Marcone de Araujo¹ email: anaarobertaa14@gmail.com

Marina Tosti Lopes² email: tostilopesmarina@gmail.com

Wagner Rosa³ email: Wrprof@gmail.com

Pedro Carlos de Aquino Ochoa⁴ email: pcaochoa@hotmail.com

Resumo: O projeto de extensão “Brincar e representar: um jogo de aprendizagem” foi desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá com o objetivo de realizar um trabalho cênico-pedagógico voltado para crianças, destacando o desenvolvimento infantil com o envolvimento de práticas que estimulam a imaginação, a criação, o trabalho coletivo, e a autonomia. A partir desta proposta encontramos nos jogos, tanto dramáticos quanto teatrais, por meio da linguagem lúdica, possibilidades de um processo colaborativo e da emancipação do sujeito. A divulgação foi realizada pelo Departamento de Cultura e Extensão da UEM, redes sociais e visitas ao Colégio de Aplicação Pedagógica de Maringá - CAP. Ao iniciarmos, trabalhamos com jogos que foram adaptados ao contexto do grupo, atentando-se para que o processo respeitasse o universo infantil. No final de cada aula, realizávamos conversas na qual os estudantes relatavam como se sentiam e destacavam alguma atividade. Nestes *feedbacks* diziam sobre os pontos fracos e fortes dos jogos, comentando sobre a chance de se relacionarem e trabalharem coletivamente. Um dos pontos que colaboram para as percepções de crescimento das crianças após um ano de projeto foi que, democraticamente, eles decidiram propor jogos para oficina, partilhando os conhecimentos ali adquiridos através do jogo. Atualmente, o projeto está em seu segundo ano de processo. Contando com duas turmas, pretende-se continuar a prática pedagógica a partir da linguagem teatral possibilitando o desenvolvimento da interação social na formação dos indivíduos.

¹ Acadêmica de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá.

² Acadêmica de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá.

³ Professor Dr. em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá.

⁴ Professor Me. em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá

Palavras-chave: Linguagem Lúdica; Jogos dramáticos, Jogos teatrais;



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

EDUCAÇÃO SOCIAL E INFÂNCIA

Ingrid Aparecida Pereira¹

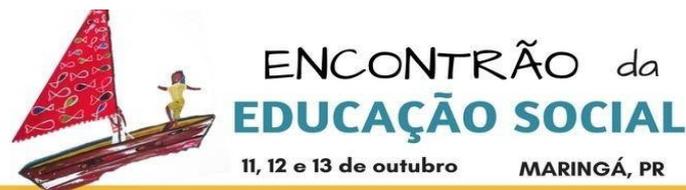
Cristiane Aparecida

Woytichoski de Santa Clara²

Resumo: Em uma sociedade com avanços tanto em tecnologia como em conhecimento, a preocupação com o acesso e a possibilidades a esses novos conhecimentos, nos faz pensar em uma educação ampla e para todos. Entretanto, esse conhecimento muitas vezes acontecem de forma diversificada e excludente, deixando de lado os menos privilegiados, assim a pedagogia social promove reflexões por meio de uma educação social. A educação social tem como um dos seus objetivos a sociabilidade dos sujeitos, que estão em situações de vulnerabilidade familiar, social, cognitiva entre outras situações especiais que podemos nos deparar, proporcionando conhecimento e ampliação de oportunidades em contexto socioeducativo diversos, que não exclusivamente a escola, abrangendo temas e problemas, necessárias ao processo educativo. Como relato de experiência trazemos a contribuição do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Pedagogia e Educação Social (NUPEPES)- UEPG, o qual está dividido nas seguintes áreas: BICEN; Estudo surdos; Animação sociocultural; Assistência social; Patronato; Infância; Adolescência/juventude; Paulo Freire; Fundamentos da PS – ES. Sendo a infância a área apresentada, a qual ressaltamos um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, trazendo elementos, conhecimento teóricos, discussões sobre a ludicidade, jogos e brincadeiras, contribuindo para uma maior discussão na área e auxiliando no desenvolvimento do processo educativo, cognitivo, afetivo e motor da criança.

¹ Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia- UEPG, email: ingridpereirinha@yahoo.com.br. Integrante NUPEPES-UEPG.

² Professora Doutoranda do Curso de Licenciatura em Pedagogia-UEPG email: cristianesclara@yahoo.com.br, integrante NUPEPES-UEPG.



EDUCAÇÃO SOCIAL, INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: AÇÕES EM IVAIPORÃ – PR

Dyemon Santos¹
Paula Marçal Natali²

Resumo: A Educação Social realiza no Brasil mais comumente ações voltadas aos direitos violados de crianças e adolescentes. Portanto, essa pesquisa que está sendo desenvolvida em Ivaiporã-PR, nesse ano de 2017, concerne em identificar ações que corroborem na praxis educativa desenvolvida com os direitos das crianças e adolescentes. Objetivando contextualizar a política de atendimento, identificar e caracterizar as ações existentes na Educação Social com crianças e adolescentes no referido município. Essa pesquisa de cunho qualitativo, obteve os dados através de entrevista semiestruturada, com: gestores, diretores, coordenadores, entre outros profissionais que exercem funções no âmbito profissional que será aqui analisado. Interligados a instituições que apresentem certa relação com as ações de Educação Social, como Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Secretaria de Assistência Social, Conselho tutelar e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Serão analisados posteriormente os apontamentos dos entrevistados, a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1978), pretendendo identificar se as funções por eles apontadas, reverberam na sua prática educativa. Notou-se até o momento da pesquisa, que existem profissionais que realizam ações da Educação Social, mas que pela falta de instrução e formação, não temos explícitas as características de suas ações, não se sabendo ao certo se os profissionais compreendem de forma efetiva que a ação realizada se remete a Educação Social.

Palavras-chave: Educação Social. Infância e adolescência. Ações educativas municipais.

¹ Acadêmico do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/PIC- Programa de Iniciação Científica. dyenon@hotmail.com

² Professora do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/Doutora em educação. paulamnatali@gmail.com

ESPORTE E EDUCAÇÃO SOCIAL: ATIVIDADES SOIOCULTURAIS

Carolina Cristine de Goss¹
Larissa Aparecida Silveira²
Nei Alberto Salles Filho³

Resumo: Reconhecendo o esporte como um elemento educacional privilegiado na formação de crianças e adolescentes, o presente trabalho relata uma experiência desenvolvida no processo de Educação Social em dois espaços, nas cidades de Porto Amazonas e Ponta Grossa, ambas no estado do Paraná (Brasil). Este resumo relata duas experiências com o Esporte, como conteúdo da Educação Social, desenvolvidas por um Orientador Social e um Facilitador Pedagógico, em três instituições educacionais do estado do Paraná. A primeira, chamada Centro de Adolescentes Esperança situado na cidade de Porto Amazonas-PR e a segunda em duas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, ambas da Cidade de Ponta Grossa-PR. O Centro de Adolescentes oferece oficinas às crianças em vulnerabilidade ou risco social. Dentre elas é ofertado o Esporte, duas vezes por semana, com o objetivo de promover as convivências e valores humanos positivos para a formação desses indivíduos (respeito, integração, inclusão, socialização, trabalho em grupo e fortalecimento de vínculos). Quanto aos projetos nas escolas, Facilitador (denominação do Programa Novo Mais Educação para pessoas que desenvolvem atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer), é direcionado à área da dança e xadrez. São desenvolvidas atividades que estimulam a expressão corporal, o desenvolvimento motor e cognitivo, levando em consideração a faixa etária de cada grupo. As atividades são realizadas duas a três vezes por semana. Estas atividades pedagógicas favorecem as convivências e fortalecimento de vínculos, além de noções espaciais, concentração e desenvolvimento motor/cognitivo. Reconhecendo o Esporte, de maneira geral, e a Dança e o Xadrez como ferramentas importantes para o desenvolvimento integral, acreditamos que efetivamente é um conteúdo relevante na Educação Social. Este argumento é importante porque estes conteúdos podem contribuir na transformação da vida de crianças e jovens em realidades de risco e vulnerabilidade social. Entre as

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG/PR). E-mail: carolgoss73@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG/PR). E-mail: larissa_silveira_@hotmail.com

³ Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG/PR). E-mail: nsalles@uepg.br

qualidades pedagógicas podemos elencar: expressar sentimentos e aflições, fortalecer vínculos sociais e afetivos, desenvolver habilidades e capacidades físicas e cognitivas. Assim, tanto o Esporte quanto a Dança e o Xadrez potencializam dimensões afetivas, cognitivas e psicomotoras, desenvolvendo valores éticos, sociais e morais que o inserem como conteúdo na Educação Social, tanto em projetos socioeducativos como em práticas de contra turno escolar.

Palavras-chave: Esporte, Educação Social, Educação.



INFÂNCIA: O QUE PENSAM OS EDUCADORES SOCIAIS QUE TRABALHAM EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO EM PONTA GROSSA- PR

Érico Ribas Machado¹ - UEPG
Gládis Goetê Azambuja² - UEPG
Tábata Saionara Cecílio³ – UEPG

Resumo: Este trabalho resulta de investigação para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia e compõe uma linha de investigação desenvolvida no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPE, situado na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Pr. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre a infância nas instituições de acolhimento sob o referencial da Educação Social – Pedagogia Social. A pesquisa foi desenvolvida junto a instituições voltadas ao trabalho com crianças cadastradas no Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CMDCA) do município de Ponta Grossa. As concepções de infância foram refletidas a partir de dados levantados por meio de um questionário semiaberto aplicado junto aos Educadores Sociais que atuam nos referidos espaços. O principal apontamento levantado nos resultados é que a falta de formação específica na área da Educação Social, leva os Educadores Sociais a atuarem de modo assistencialista, sem compreender a infância como possibilidade de desenvolvimento e existência plena da criança. Esse aspecto incide sobre uma prática do senso comum e não pautada no conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil.

Palavras – chave: Infância; Educação Social; Pedagogia Social.

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as infâncias nas instituições de acolhimento em Ponta Grossa sob o olhar dos (das) educadores (as) sociais; tendo em vista que o tema dentro das instituições e para a sociedade de modo geral é vista pelas pesquisadoras como de extrema importância e essencial para promover a garantia de toda criança ao direito à infância.

¹ Professor Doutor Adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPE. E-mail: ericormachado@gmail.com

² Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPE. E-mail: ggoete@hotmail.com

³ Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPE. E-mail: tabatacecilio@gmail.com

A infância, entendida como uma das fases mais importantes do desenvolvimento das capacidades humanas, precisa de destaque ainda maior quando voltada para a Educação Social, em que ocorrem grandes diferenças sociais, com certa parcela das crianças expostas a violência, ao abandono, violação de direitos e principalmente a miséria.

Assim por meio de pesquisa bibliográfica, apresentamos teorias que tratam da relação da Educação Social com a infância e o caminho da Educação Social/Pedagogia Social para a compreensão a mesma. Pautamo-nos em Johann Heinrich Pestalozzi, pois este é considerado um dos precursores da Pedagogia Social, dado que realizou registros de acolhimento de crianças em situações vulneráveis; como também, a cerca dos conceitos de Educação Social – Pedagogia Social e os âmbitos de intervenção do Educador (a) Social.

Educação Social – Pedagogia Social: uma breve contextualização

Ao se tentar descrever as origens, e principalmente os conceitos da Educação Social, percebemos que muitas descrições são encontradas, por assim, destacamos que:

“A Educação Social é uma prática pedagógica da Pedagogia Social que se transforma num instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária, contribuindo para a construção de um mundo mais justo”. (PAIVA, 2015, p. 65).

A Pedagogia Social proporciona a reflexão daqueles que estão envolvidos com a Educação Social, os chamados Educadores Sociais que precisam estar preparados para enfrentar as condições de vida dos educandos acolhidos, tendo em vista a reinserção familiar e social deste. Porém, apesar de exercer papel fundamental na sociedade, precisando lutar contra o sistema em sua atuação para proporcionar a transformação social também há a desvalorização legal quanto a sua profissão, já que esta não é regida legalmente.

“O termo Pedagogia Social é de origem alemã, utilizado pela primeira vez em 1844, e pretendia inicialmente ajudar à juventude tanto educativa, quanto profissional e culturalmente”. (PAIVA, 2015, p.68).

Como colocado pela autora à origem do termo é antiga, no entanto ainda se conhece pouco sobre o mesmo, apesar dos estudos ganharem espaço a partir dos problemas que a sociedade necessita enfrentar. Segundo Ribas Machado (2010, p.74-75):

A Alemanha é considerada o berço da Educação Social e da Pedagogia Social, tanto no sentido de elaboração das terminologias e sua fundamentação, como também na organização e reconhecimento social. Cabanas (1997, p. 77) descreve que os pesquisadores alemães vinculam a aparição da Pedagogia Social, enquanto prática, ao surgimento da sociedade

industrial, no sentido de que esse processo de industrialização da sociedade provocou um acúmulo de problemas que atingiu grupos humanos. As imigrações, greves, aglomerações urbanas, bairros periféricos, são considerados problemas que desestruturaram a vida humana e que a educação social atua a partir desses problemas. O autor complementa que ela pode ser considerada um fenômeno recente, ela surge a partir dos problemas já relatados.

Percebemos com isso que o surgimento da Educação Social e Pedagogia Social esteve atrelado aos problemas sociais, fato este que perdura até os dias atuais, nos quais precisa ganhar cada vez mais espaço para que alcancemos o objetivo de uma sociedade mais justa e humana.

Considerado um dos precursores da Pedagogia Social por ser o responsável por impulsionar a Pedagogia Social como uma disciplina específica, Herman Nohl, foi de grande importância para as discussões acerca dos problemas sociais, tendo como base o enfoque no pedagógico e no social, para assim obter melhores resultados.

No Brasil, a Pedagogia Social ainda precisa de mais pesquisas se comparada a outros países e a outras áreas, porém é impossível desprezá-la diante dos diversos contextos de desigualdades sociais a que nos deparamos atualmente. Apenas a Pedagogia Escolar não é suficiente para acolher todas as crianças que cada vez mais adentram tanto as escolas quanto os espaços de Educação Não Formal, é preciso uma área que entenda essas crianças como sujeitos; que promovam a esperança de se viver em um mundo mais justo, torná-los sujeitos reflexivos e críticos e de conhecimento de seus direitos. Essa área se nomeia como Pedagogia Social a qual vê todos de forma igualitária e pertencentes dos mesmos direitos.

Fichtner (2010) citado por Paiva (2015, p.70) afirma que:

A Pedagogia Social procura responder perguntas a respeito do processo de integração do indivíduo a sociedade, tanto do ponto de vista teórico como prático. Trata dos processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, às instituições e às comunidades, que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas. A ideia básica da Pedagogia Social é promover o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade.

O/A educador (a) que trabalha com as mais variadas condições de vida em uma extensa lista de espaços é chamado de Educador Social e por atuar em certa diversidade de ambientes, além também do motivo ponderal de que trabalham com diferentes tipos de sujeitos, o Educador Social precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos, refletindo ações que possam permitir a transformação ou melhoria das condições de vida de tais sujeitos; a Pedagogia Social assim vem ao encontro com as mazelas da sociedade para superação da sua própria história.

Sentidos sobre infância – De que crianças e infâncias estamos falando?

O conceito de infância nem sempre foi da maneira que temos hoje, houve vários contextos e períodos históricos que delinearão o caminho para chegarmos à definição ou definições que atualmente encontramos; em tempos remotos não se tinha qualquer valorização da infância, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, onde faziam a mesma coisa que os mesmos, se vestiam como tais e não tinham o seu direito a infância garantida. Atualmente, podemos dizer que a partir da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente o direito a infância fora a eles garantido, no entanto em termos de lei, pois dizer que a criança tem seu direito à infância não é sinônimo de dizer que ela é possuidora da mesma.

De acordo com Belloni (2009, p.1):

Falar de *infância* significa, do ponto de vista sociológico (ou macrosocial), utilizar a categoria *geração* para compreender os fenômenos sociais; categoria que, tal como *classe*, *gênero*, ou *escolaridade*, pode ser entendida como variável explicativa, de uma forma ou de outra, mais ou menos determinante. Essa é a primeira precisão fundamental para a compreensão do fenômeno em questão e significa que podemos compreender e explicar fatos, comportamentos, ações e estruturas sociais com base nessa categoria – infância- construída teoricamente a partir da “escuta” dos fatos sociais. Também implica estabelecer relações entre a categoria *geração* e as estruturas sociais no sentido de compreender quais as determinações sociais do processo de socialização das novas gerações, qual o grau de autonomia que estes grupos sociais (crianças e adolescentes) têm, nas sociedades contemporâneas tecnificadas e globalizadas, bem como quais diversidade sociais e regionais são mais pertinentes. Desafios de grande porte proporcionais à complexidade do fenômeno.

Notamos assim que a autora descreve que, para elucidar aspectos sobre infância, é preciso considerar a categoria e os fenômenos sociais, para assim desenvolver o foco primeiro, a infância. Infância aqui compreendida para além de uma etapa biológica dos seres humanos, mas algo constituído historicamente que veio ganhando espaço e novos desafios.

Temos um estudo sobre a infância, de Philippe Ariès, intitulada História Social da Criança e da Família, o autor descreve as transformações dos sentimentos em relação à criança desde a Antiguidade até a sociedade Moderna; obviamente não podemos tratá-la como única, uma vez que devemos sobrelevar que o autor fez um recorte da infância, sendo necessário destacar que existem outras infâncias em outros lugares e tempos históricos, mas que este fora reconhecido como um pioneiro no que tange a discussão.

Ariès descreve que os pequenos por muito tempo não eram reconhecidos, bem como sua perda também não era notada caso uma criança viesse a morrer, pois logo outra viria em seu lugar. Não se tem aqui a intenção de colocar determinado autor ou trajetória da infância como verdade única, mas de contextualizar a arquitetura da infância e das crianças para compreender seu percurso, sua construção social.

Ao se desejar descrever os sentidos da infância, tomamos como direção o questionamento de que toda criança é possuidora de infância? Pergunta esta que nos acompanha desde o desejo pela pesquisa, uma vez que percebemos as desigualdades a luz do dia; desigualdades estas que nos colocam a pensar, a refletir na sociedade que vivemos, na sociedade que promovemos as crianças, bem como o acesso, a emancipação, os seus direitos.

Valemo-nos aqui de Paula (2015, p.44):

Privação, exploração, escravidão e preconceito foram algumas das marcas deixadas nas crianças e adolescentes no início da sociedade brasileira, sendo problemas que avançaram ao longo dos séculos martirizando nossas crianças e adolescentes. Quem são aqueles que deixaram sua cultura nativa na época do Brasil Colônia para viver uma pseudoinfância envolto a crueldade exploratória daqueles que ditavam as regras da sociedade que ora iniciava. Não deixando de existir, mas, atualmente moldado pelo "avanço da humanidade", problemas no contexto atual da sociedade brasileira, são crianças vivendo em meio à miséria, pobreza material e excluídas dos direitos necessários para um crescimento sadio, são estes, os privados dos subsídios estruturais, que vivem e geram problemas em sua adolescência, de fato, a marginalização do ser humano pode ser mapeada pela observação da estrutura familiar e social.

Infelizmente este grupo social, os pequenos, de certa forma, foram colocados a reserva, deixados de lado, sem que houvesse preocupação com estes, os excluídos de seus direitos. Entre 1922 e 1923 no Brasil houve um crescimento de instituições privadas, vinculada a Igreja Católica, na qual se atendia órfãos e crianças retiradas das ruas com objetivo de prepará-los para o trabalho e doutriná-los sobre moral. As edificações aqui, destas instituições, eram muito parecidas com quartéis, na qual se prezava a disciplina e o isolamento dos pequenos ali inseridos, assim como observado no tempo de Pestalozzi.

De acordo com Poletto (2012, p.4): “No ano de 1927 instituiu-se o Código de Menores, no qual se destaca a nítida criminalização da infância pobre, caracterizada como ‘abandonada’ e ‘delinquente’.”. Aqui surge também o termo menor a estes acima caracterizados, onde o autor ainda complementa (Ibidem, 2012, p.5):

Esse Código trouxe o início do atendimento às crianças e aos adolescentes através de uma política específica, onde utilizava para os adolescentes

infratores o internato, o perdão cumulado com advertência (semelhante à atual remissão) e a liberdade vigiada.

Os menores assim eram conduzidos aos internatos com intuito de uma reeducação militarizada, na qual todos deveriam se enquadrar as regras. Observemos que estes já eram privados de seus direitos, eram culpados pela sua vida, por sua conduta, esquecendo, deixando de lado, toda circunstância que a sociedade lhe impunha.

Muitas das instituições desenvolvem seus trabalhos mediante a disciplina, regras, deveres, e ideologia cristã, o que para alguns, não deve ser muito fácil, acabando por vezes em se rebelar contra aqueles que deles tomam conta, afinal temos que compreender todo o processo que se passa por estes que chegam até as instituições.

Sabemos que se faz necessário que as crianças cresçam com disciplina, afinal, elas precisam disso para sua vida futura, porém, não se deve priorizar isso, deixando de lado a etapa primordial de sua vida. A infância deve ser respeitada e contemplada em todos os espaços que ela assim ocupa. A partir disso, notamos que a infância foi sendo constituída historicamente, e que, ao lado dos atendimentos a ela direcionados, também foi se ampliando ao que tange no conceito e nas especificações do sujeito criança. Para Quinteiro (2001, p.149):

Neste sentido, a história da infância coincide com a história da assistência, do atendimento às crianças em situação de risco, no que também contribui para a produção da imagem da criança pobre que é sempre vistas como uma ameaça social a ser contida.

Ameaça social que para muitos ainda é visto, pois as representações das crianças que muitos hoje consideram, são aquelas que possuem um núcleo familiar, que frequenta escola, que possui acesso às demais boas condições. A precariedade da vida, a desigualdade é tirada de cena, e não muito incomum, notamos a sociedade fechando os olhos para aqueles que com um pequeno gesto, pedem ajuda, socorro, pedem condições de equidade, ou pelo menos, melhores de vida; é necessário assim, partir do social e mais específico ainda no contexto capitalista em que vivemos, onde temos demarcadas duas classes sociais, a classe dominante e a dominada para se pensar em políticas que viabilizem a reinserção da sociedade popular de forma democrática e humanitária.

O que pensam os Educadores (as) Sociais nas instituições de acolhimento de Ponta Grossa-PR quanto à infância?

Para que pudéssemos problematizar a concepção de infância dos (das) educadores (as) sociais, trabalhamos a partir de um questionário semiaberto aplicado durante o primeiro semestre de 2016 com algumas instituições cadastradas no Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CMDCA) do município de Ponta Grossa - PR, das quais se somam cinco instituições voltadas ao trabalho com crianças.

A metodologia utilizada para essa pesquisa é de cunho exploratório, a qual permite maior familiaridade do pesquisador com o tema; se tratando de um assunto pouco conhecido como citado por Gil (1999, p. 43) “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.”, mas é um assunto que vem ganhando cada vez mais espaço em pesquisas e interesse de pesquisadores pela necessidade emergente de buscar soluções para diminuir a vulnerabilidade da classe economicamente desfavorecida.

O caminho que segue essa pesquisa não é linear, considerando diversos fatos que surgem durante a mesma, não focando apenas no resultado, mas sim no processo que se deu a pesquisa como um todo, considerando desde a aceitabilidade das instituições participarem até se chegar à concepção que os educadores (as) sociais têm sobre a infância.

O critério para o número de questionários que seriam deixados nas instituições foi através de conversa com um responsável, nesse caso, com Assistentes Sociais, Psicólogos ou Educadores (as) Sociais da instituição, que forneciam a informação de quantos Educadores (as) Sociais se faziam presentes e que poderiam vir a participar da pesquisa. Foram distribuídos vinte e dois questionários ao todo; somando as questões do questionário, cinco eram a cerca de dados gerais e oito abertas, onde os participantes puderam expressar sua ideia sem qualquer interferência, totalizando treze questões.

Por assim, obtivemos um retorno de dois a três questionários por instituição, totalizando dez participantes, sendo três do gênero masculino e sete do gênero feminino. Como em Ponta Grossa não há formação específica na área de Educação/Pedagogia Social, os participantes possuem formação em Serviço Social, Psicologia, Filosofia, Educação Física, Marketing, Pedagogia, Processos Gerenciais, afinal o critério a ser utilizado para o desempenho de suas funções é apenas o Ensino Médio. A maioria dos participantes trabalha menos de um ano nas instituições, em tempo integral, alegando o

fator salarial e que o trabalho com as crianças não pode se fragmentado já que moram nas instituições.

As cinco últimas questões correspondem às particularidades de cada participante e de instituição. Assim sendo, a primeira pergunta refere-se ao que fez despertar o interesse do educador (a) em trabalhar na instituição de acolhimento, as respostas foram referenciadas a questão do proporcionar cuidado, ajuda, amor aos pequenos e por julgar ter perfil profissional para lidar com crianças em situações de vulnerabilidade.

A próxima questão se refere ao entrevistado, se o Educador (a) Social considera importante saber sobre a vida da criança e o porquê. As respostas aqui foram pautadas na questão do cuidar e acolher a criança para melhor direcionar seu trabalho, o que contribui nas maneiras de intervir, sendo cauteloso nos momentos de falar, ouvir e advertir quando necessário.

A questão seguinte diz acerca do que é necessário para se trabalhar com uma criança acolhida; novamente discorrem sobre os cuidados primários, como um processo de adaptação e ressocialização da criança institucionalizada.

A quarta questão por nós colocada, é direcionada ao que os Educadores (as) Sociais concebem o que é infância, aqui as respostas se aproximam, descrevendo como uma etapa importante da vida; com base na infância que tiveram, com a infância por todos nós idealizada para todas as crianças.

A quinta questão respondida fora acerca de como é realizado o trabalho com a infância em cada instituição, na maioria das respostas os participantes destacam a importância do manter a essência da infância aos acolhidos, resgatando o brincar, a importância do ensino, tarefa, dando-lhes carinho, atenção, e também destaca-se como um trabalho desafiador e complexo devido ao contexto em que as crianças e adolescentes chegam até as instituições.

A próxima problemática que fora aos Educadores (as) Sociais realizada refere-se ao que uma criança acolhida precisa. A maioria das respostas circundam entre amor, cuidado, ensino, respeito, carinho, atenção, das necessidades primárias que a criança necessita.

Como última questão de nosso questionário, não menos importante, tivemos o intuito de descobrir quais eram as facilidades e dificuldades encontradas pelos Educadores (as) Sociais, aqui tivemos respostas diretas e sem muita exploração; pudemos conhecer um pouco mais sobre as fragilidades encontradas pelos Educadores

(as) Sociais durante a sua jornada de trabalho. Muitos descrevem a cerca da falta de formação, conhecimento para o desenvolvimento do trabalho, como também a dificuldade quando chegam até as instituições adolescentes com grande comprometimento, desvalorização do profissional; como facilidades a maioria descreve sobre os espaços e equipamentos que possuem, o número de colaboradores e a diversidade de atividades existentes.

Com base em nossa pesquisa, notamos que inúmeras são as concepções de infância e de criança, o que é um ponto positivo, afinal, destacamos que ambos os conceitos são visivelmente plurais e que não são conseqüentemente, sinônimos. Ainda há de se elucidar que, as ações pelos Educadores (as) Sociais desenvolvidas, são múltiplas, nas quais muitas vezes são realizadas sem uma direção específica por não haver isso em comum para todas as instituições.

Como cada instituição desenvolve seu trabalho, pautado em particularidades, como por exemplo, com base religiosa, cada uma tem uma maneira própria de se organizar, mas durante os contatos estabelecidos entre as pesquisadoras e as instituições, todas alegaram que se pautam em um documento do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - Secretaria Nacional de Assistência Social, chamado Orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos - Prioridade para crianças e adolescentes integrantes do programa de erradicação do trabalho infantil, que discute sobre a proteção às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades, casos de trabalho infantil, como ocorre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos como também de sua própria organização.

Este documento trata de situações e de como desenvolver o trabalho com as crianças que chegam até as instituições, pautadas em leis que os garantem o acesso e a permanência neste espaço, porém como já colocado, cada instituição possui particularidades devido sua história e base religiosa, quando pertencente a uma.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer como a infância vem sendo vista e trabalhada nas instituições de acolhimento que atendem crianças no município de Ponta Grossa-PR, porém voltada para o olhar do Educador (a) Social, que é quem está mais

próximo dessas crianças institucionalizadas. Educador (a) Social aqui reconhecido como todo o profissional que trabalha diretamente com as crianças institucionalizadas. Para tal pesquisa buscaram-se as origens da Pedagogia Social/Educação Social e suas relações com a infância, visto que essa fase é de extrema importância para o desenvolvimento de crianças institucionalizadas oriundas de grandes diferenças sociais e expostas a tantos sofrimentos.

De acordo com os dados levantados, alguns dos Educadores (as) Sociais das instituições pesquisadas partilham do entendimento da importância da proteção da infância visto que em algumas respostas obtidas apresentou-se na escrita a tentativa em manter a infância dos acolhidos através de brincadeiras e outras intervenções, resgatando a infância dos mesmos que muitas vezes se fez perdida no seu ambiente familiar.

Ainda, acerca do (a) Educador (a) Social, percebemos que por influência da não formação específica da área, muitos ainda trabalham com as crianças de modo assistencialista, na qual as crianças necessitam de atenção, carinho, amor, autoestima, valores, saber ouvir, resgatar laços familiares para se sentirem pertencentes aquele espaço e de modo a minimizar as mazelas da vida. Os dados levantados nos foram reveladores, pois quando mostram as concepções das instituições de acolhimento que deveriam estar voltados ao desenvolvimento intelectual das crianças, visando sua reinserção na sociedade de modo que venham a compreender as situações e os contextos que as permeiam, ainda estão muito relacionadas ao cuidado, às necessidades primárias dos seres humanos. É perceptível que o pedagogo Pestalozzi, mesmo que inconscientemente para esses Educadores (as) Sociais, ainda seja um reflexo para as ações por eles realizadas; afinal ele descrevia o afeto como papel fundante para o trabalho com os acolhidos, para mais, ressaltava a relevância do amor materno nas relações com os pequenos. Destacamos ainda que por a maioria dos Educadores (as) Sociais serem do sexo feminino, talvez favoreça essa relação com as crianças da instituição; também deve se levar em conta que a maioria das vagas dos cursos de Pedagogia são preenchidas por mulheres, o que gera uma demanda maior destas para o trabalho de Educador Social. Isso é necessário ser rompido, a ideia de maternidade não deve ser requisito para o desenvolver do trabalho nas instituições, ainda parafraseando Pestalozzi, que considerava a escola como uma extensão da família, num ambiente familiar, transmitindo segurança e afeto; é preciso ir além, é necessário que o cuidar e o educar sejam trabalhados de forma indissociável.

Em nosso município não há um curso específico na área da Educação Social, dessa maneira, a falta de formação profissional específica afeta a qualidade do Educador em sua intervenção junto à criança, assim compreendemos a importância de que se desenvolva um curso superior específico na área de Educação Social para suprir essa carência profissional Segundo Ribas Machado (2010, p.43-44):

[...] Desse ponto de vista, a concepção de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação através da conscientização crítica dos fatos do cotidiano, bem como a Educação Social podem ser considerados meios pelos quais as práticas educativas alcançam tais objetivos. Isso não significa dizer que a educação que acontece na escola não possa ter a mesma finalidade. A Educação Social, como prática educativa nos mais diversos ambientes, teoricamente, pode ser compreendida da forma como foi descrita acima. Entretanto, com a grande diversidade de meios onde acontecem práticas educativas, com os mais variados interesses, a Educação Social pode assumir uma perspectiva totalmente contrária a que teoricamente se defende. Em outras palavras, por meio de projetos, programas e instituições essas práticas educativas podem contribuir em um processo de apenas manutenção da realidade, colocando cada um no “seu lugar”, por assim dizer. Seriam práticas assistencialistas, no sentido ruim do termo, seriam práticas que não possuem a perspectiva de transformação da realidade.

Por fim, esta pesquisa teve por finalidade contribuir para as análises da Educação Social/Pedagogia Social, que ainda estão no início em nosso município, bem como coadjuvar no que tange aos trabalhos realizados nas instituições de acolhimento, afinal, nossas crianças estão em todos os espaços e não podemos isolá-las em uma instituição e esquecermos que estas fazem parte de nossa sociedade, bem como responsabilizá-las por estarem nestes locais. Precisamos deixar claro que estas foram vítimas de uma sociedade, de um grupo social, e são estas, que num primeiro momento necessitam de cuidados específicos, mas também, de um atendimento especializado e com garantia de uma reinserção familiar, social ou de adoção, num trabalho pautado na responsabilidade e no comprometimento com as crianças acolhidas.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da infância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2009. 150 p. (Acadêmico de bolso).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **A pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2015. v. 1. 190p.

PAULA, Erika Caroline Lemes de. **O trabalho do (a) educador (a) social nas entidades de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na cidade de Ponta Grossa – PR**. 2015, 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

POLETTI, Letícia Borges. A (des) qualificação da infância: a história do Brasil na assistência dos jovens. In: IX ANPED SUL 2012 – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1953/329>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002. disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>>. Acesso em: 20 mai 2016.

RIBAS MACHADO, Érico. A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2010.

WÜRTH, T. **Pestalozzi e a pedagogia social**. Canoas: Edição de Instituto Pestalozzi de Canoas, 1971.199p.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O BARCO

Lucas Henrique da Luz¹
Paula Marçal Natali²

Resumo: De incertezas da vida se faz meu nadar, que repentinamente insiste em traçar caminhos longínquos em meio a estas águas, este mar. Mar repleto de ondas, ora com sua raiva enrustida, ora com sua calma soberana, que com seu sopro indubitavelmente pacato guiou-me, fez nadar. Em meus nados desorientados pela incerteza do futuro, encontrei o que parecia surreal, um barco, ar puro! Já não mais desamparando se fazia meu nado. As incertezas perduraram e por guia criaram novos ventos, novos ares, uma nova luz de um futuro objetivado em uma causa, na proteção da criançada. Que corriam pelo barco de bombordo a estibordo, talvez a mais bela visão que me recordo. Pois na proa é que falavam, onde as reuniões rolavam, citavam fatos e também lá estudavam, pois para protegê-las em seus textos e leis se embasavam. Gente de prosa, gente feliz, que se propuseram a ensina-las com o sorriso destemido e sua práxis esperançosa, usando brincadeiras, roda da conversa e uma alegria majestosa. Difícil de entender, revolucionário apenas por ser, tal jeito de educar, do mundo interpretar, me fascinava, me trazia entusiasmo, me chamaram pra brincar. Logo mergulhei, de tudo que falavam na proa, me deleitei e então sonhei, sobre aprender, brincar, e quem sabe lá no alto mastro subir, e toda enseada avistar. Pois tal vista é para todos, e como bom marujo a brincar, orientando-nos em nosso nado iremos alcançar. Neste barco de gente guerreira, que no mundo real o chamam de projeto brincadeiras...

Palavras-chave: Projeto Brincadeiras. Crianças. Proteção.

¹Lucas Henrique da Luz, Universidade Estadual de Maringá, PIC – Programa de Iniciação Científica, lucasnba147@gmail.com.

²Doutora em Educação. Professora do curso de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá-CRV. paulamnatali@gmail.com



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O ESPORTE COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR EM ADOLESCENTES QUE PARTICIPAM DE PROJETOS SOCIAIS EM ONGS

Debora Paola Calais¹

Humberto Silvano Herrera Contreras²

Resumo: A pesquisa verificar a influência do esporte como elemento socializador em adolescentes que participam do projeto social em uma associação não governamental, situada no município de Mandirituba, Paraná, a partir da perspectiva dos agentes envolvidos no projeto. O estudo realizado é qualitativo e descritivo na tentativa de compreender de forma detalhada os significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Os dados foram coletados através de uma entrevista não diretiva aos educadores sociais, adolescentes e pais e/ou responsáveis familiares do projeto social. O processo de análise dos dados por ser qualitativo enfatizou os elementos socializadores do projeto social, a partir das práticas esportivas oferecidas como oficinas socioeducativas. A prática esportiva no projeto social é vista como experiência de convivência, de fortalecimento da identidade social, que favorece a socialização dos participantes, fortalecendo seus sentimentos de autoestima e perspectivas de futuro. As práticas esportivas permitem a aquisição de valores coletivos que se estendem além do jogo e do projeto social. A partir dos estudos feitos e as entrevistas realizadas, foi possível concluir que o esporte em projetos sociais favorece a expressão de sentimentos e emoções, aliviando por meio das práticas esportivas as tensões do cotidiano dos adolescentes entrevistados. Também, evidenciou-se que o esporte incentiva as relações interpessoais de amizade e respeito entre os participantes, como elementos socializadores.

Palavras chave: Esporte. Socialização. Adolescentes. Projetos Sociais.

Introdução

O Brasil é um país onde os problemas sociais são fatores geradores de exclusão, e nesse contexto, os projetos sociais esportivos constituem uma possibilidade concreta para mudar o futuro de crianças e adolescentes através da prática esportiva. Considera-se que esses projetos passaram a se espalharam pelo país, por instituições governamentais, empresas

¹ Acadêmica do Curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, Curso de Licenciatura em Educação Física, Curitiba-PR, Brasil. E-mail: debora.pah.94@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em pedagogia, pedagogia social e educação social (NUPEPES) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: htoherrerc@gmail.com

privadas, organizações não governamentais (ONGs), visando atingir principalmente crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A importância do esporte como ferramenta de inclusão social, que tem como princípio o desenvolvimento físico e mental, serve também para a aquisição de valores (BURITI, 2010) e competências sociais.

Os objetivos dos projetos sociais ampliam a visão da prática esportiva, tornando-o uma ferramenta que com novos métodos de ensino do esporte, se torna um elemento socializador, pois introduz regras sociais que serão úteis para a vida, tanto para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de seus praticantes, e para a formação do caráter, no trabalho em equipe. Nessa perspectiva podem-se desenvolver valores como respeito, confiança, cooperação e responsabilidade, ligando a educação, a cultura e o esporte. Sendo assim, o esporte como fator de socialização é um recurso para a educação social (PETRUS, 2003).

O potencial educativo encontrado nas atividades esportivas é mobilizado para desenvolver e formar pessoas capazes de agir com princípios éticos e de forma cada vez mais autônoma. Projetos sociais esportivos podem ser expressivos não somente para crianças e adolescentes que participam por vontade de aprender mais sobre o esporte, ou pela diversão, mas também para todos os envolvidos que se dedicam para realizar um trabalho que traga benefícios para a formação de bons comportamentos dessas crianças e adolescentes (THOMASSIM, 2006). Considera-se que esse processo de convivência e fortalecimento de vínculos sociais, principalmente familiares, mediado pela prática esportiva, contribui significativamente no desenvolvimento de motivações, autoestima e construção de valores, e auxilia no processo de construção de identidade da criança (MARQUES, 2000).

Acredita-se que a investigação do potencial dos elementos socializadores esportivos no projeto social pode gerar contribuição para o aprimoramento dos mesmos, e para o desenvolvimento de novos projetos que sejam de fato significativos para os seus participantes. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo verificar a influência do esporte como elemento socializador em adolescentes que participam do projeto social em uma associação não governamental, situada no município de Mandirituba, Paraná, a partir da perspectiva dos agentes envolvidos no projeto: educadores sociais, adolescentes e pais e/ou responsáveis familiares.

Materiais e métodos

O estudo realizado é qualitativo na tentativa de compreender de forma detalhada os significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados (RICHARDSON, 2009). Constitui uma pesquisa descritiva por ter como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, focando no levantamento das percepções dos sujeitos (GIL, 2009). Os dados foram coletados através de uma entrevista não diretiva pelo fato de permitir ao entrevistado desenvolver suas opiniões e informações de forma livre, sob a orientação do pesquisador (RICHARDSON, 2009).

O projeto social, contexto da pesquisa, oferece um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, mediado por processos socioambientais, com ênfase na prevenção social. Entre as atividades socioeducativas propostas estão as oficinas de dança, esporte, ludicidade e capoeira. Cabe destacar que outras práticas esportivas são propostas a modo de recreação e lazer (ABAI, 2016).

Os participantes foram escolhidos de forma intencional em função da frequência que participam no projeto social. Foram entrevistados oito adolescentes (entre 12 a 15 anos), e seus respectivos responsáveis familiares, e sete educadores sociais. Para a aplicação da entrevista os respondentes foram primeiramente convidados a participar, e após explicação sobre a proposta da pesquisa, lhes foi encaminhado o termo de consentimento livre esclarecido. As entrevistas foram aplicadas em dias e locais previamente acordados entre o pesquisador e os entrevistados. As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador e as respostas gravadas e transcritas para favorecer a descrição e análise.

Análise dos dados

O processo de análise dos dados por ser qualitativo enfatizou os elementos socializadores do projeto social, a partir das práticas esportivas oferecidas como oficinas socioeducativas. Esta ênfase norteou a análise dos relatos das entrevistas realizadas. Em vistas a clareza da análise foram definidas três categorias: a) A participação no projeto e nas atividades esportivas; b) Os elementos socializadores percebidos pelos sujeitos nas atividades esportivas oferecidas no projeto; e c) O potencial educativo do projeto social.

Resultado e discussão

Sobre a participação no projeto e nas atividades esportivas

Esta categoria refere-se aos motivos da participação dos adolescentes no projeto socioeducativo, destacando principalmente, a participação dos mesmos nas atividades esportivas que são oferecidas.

Dos 8 adolescentes entrevistados, 7 deles afirmaram que o motivo principal para participar do projeto social foi o fato de “*não terem com quem ficar em casa para a mãe trabalhar*”. Ainda que a outra adolescente (G) não tenha explicitado este motivo no seu relato, o pai da mesma, quando entrevistado, afirmou: “*porque eu e minha esposa precisávamos trabalhar e não tínhamos onde deixar ela*” (Familiar G). Também, ficou evidente nas respostas de todos os adolescentes que outro motivo que os levou a participar foi a imagem positiva do projeto na comunidade, e que, principalmente, foi a mãe que os incentivou a participar para aprender coisas boas.

A partir das respostas dos adolescentes em relação à oficina de futebol, foi possível perceber elementos de socialização através do esporte (AQUINO, 2011). Além dos mesmos terem comentado aspectos descritivos e/ou práticos do futebol como esporte, todos os adolescentes destacaram que gostam da oficina porque eles se “*sentem bem*”; “*faz bem para a saúde*”; “*uma sensação de liberdade*”; “*um momento de alegria e distração*”. Nas respostas dos adolescentes, percebe-se que esse sentimento de bem estar refere-se a que na oficina de futebol podem expressar seus sentimentos e emoções. Nas palavras de alguns adolescentes:

“E alguns momentos que eu estava nervoso no futebol eu jogava e ficava aliviado”
(Adolescente C);

“Gosto de porquê é um momento de alegria, e legal, distrair para correr suar”.
(Adolescente E);

“é um esporte que me sinto muito bem praticando, é uma sensação de liberdade, aprendo os passes, a ser calmo ter paciência” (Adolescente F);

“faz bem para a saúde, me distraio quando estou jogando, me supera na vida ele tem um objetivo”. (Adolescente G);

“é um esporte que fico calmo quando estou praticando” (Adolescente H).

Isso remete ao estudo de Buriti (2001) que ressalta a importância da atividade física e do lazer para aliviar as tensões do cotidiano, pois além dos diversos benefícios que promove, favorecem tanto a saúde física como mental.

Sobre este aspecto, o familiar C relatou: “*Gostava de tudo mais o futebol e a capoeira era o proferido, talvez porque ele se sentia bem, as amizades que estava construindo no momento*”. Também, os educadores fizeram referência a este elemento socioafetivo. O adolescente:

“merece esse respeito os adolescentes gostam e partir dele terá mais facilidade de trabalhar com eles” (Educador 5);
“os adolescentes procuram pro seu momento de lazer e de extravasar” (Educador 6);
“eles conseguem [...] extravasar toda energia muitas vezes agressividade que trazem pela vida social e familiar, e nas atividades esportivas seguiu a orientação do educador nas regras na disciplina muito importante pra vida” (Adolescente 7).

Também quatro adolescentes (A, B, D e F), enfatizaram que pelo jogo de futebol podem interagir com os outros e criar amizades. Referiram-se ao futebol como: *“jogo da amizade de conhecer outras pessoas”* (Adolescente A) e *“aprendo [...] que preciso dos meus amigos”* (Adolescente F). Neto *et al.* (2015) ressalta que o esporte proporciona autoconhecimento, novas relações de amizade e serve como fonte de saúde. Atrelado a este aspecto, os adolescentes ressaltaram nos seus relatos que o jogo do futebol envolve o “respeito”:

“jogo [...] de respeito, não podia brigar que todos ficavam sem jogar, até pensar no que fez” (Adolescente A);
“precisa do respeito com os amigos, não brigar e cooperação para o time vencer” (Adolescente B); *“era um momento de distrair, estar com os amigos”* (Adolescente D);
“o respeito com o colega porque sozinho não faz nada no time preciso dos meus amigos”. (Adolescente F);
“é um momento bom com os amigos, precisa da paciência para jogar, porque estresse leva a briga e acaba com o jogo, e todos ficamos sem futebol”. (Adolescente H).

Em relação à oficina de capoeira quatro adolescentes destacaram que eles aprendem o valor do espírito de equipe e da disciplina. Afirmaram: *“muita disciplina e respeito”* (Adolescente A); *“estou bem com meus amigos me ajuda a pensar e ter o cuidado com próximo”* (Adolescente B); e *“capoeira é de muita disciplina”* (Adolescente H). Na resposta de um adolescente compreende-se um momento com diversas possibilidades ao seu alcance de crescimento individual e coletivo: *“respeito com os mais velhos, a disciplina, me esforço sempre e aprendo a não desistir dos meus sonhos”* (adolescente G). Aquino (2011) ressalta entre as vantagens que a prática esportiva traz está o desenvolvimento da responsabilidade e aumento da disciplina.

Na oficina de capoeira para que se mantenha a energia positiva que envolve a dinâmica da roda todos precisam participar respondendo, batendo palmas, tocando instrumentos, relacionando-se constantemente uns com os outros. A ideia do coletivo é primordial no fortalecimento da identidade social da criança, que leva à socialização e à

cidadania (AQUINO, 2011). Um dos familiares ao se referir à prática da capoeira, destacou: *“ele gostava porque se sentia valorizado, naquele momento de interação não era excluído sentia o carinho do professor”* (familiar A). A prática da capoeira é vista como inclusiva que busca suscitar a superação da discriminação, do preconceito, da intolerância e das desigualdades socioculturais. Capoeira é uma manifestação cultural que representa um modo de enfrentar o mundo e a vida, foi uma forma que o povo, principalmente as classes mais oprimidas encontraram para resistir e lutar contra as injustiças sociais (PALHARES, 2012). Sendo assim, a capoeira nos projetos sociais se apresenta como uma forma de aprendizagem significativa que se coloca como uma fonte de desenvolvimento e crescimento para seus praticantes. *“Capoeira é descontração, aprendizado saúde e principalmente alegria”*, afirmou o educador 1.

A partir das respostas dos adolescentes foi possível perceber que o voleibol não é considerado uma prática esportiva atraente por parte da maioria dos adolescentes, pois a modalidade apresenta características que dificultam o engajamento na sua prática atentando para o fato de que o seu ensino é complexo, podendo gerar frustrações e desinteresse caso não seja conduzido a partir de uma sequência pedagógica eficiente. O vôlei é uma modalidade em que não é possível reter a bola e os erros na execução dos movimentos provocam pontos para o adversário, desmotivando assim os que não dominam a técnica correta (CARON *et al.*, 2017). Como afirmaram os adolescentes:

“gosto um pouco, porém precisa do trabalho em equipe, todos se ajudarem, e às vezes não levam a sério e eu não gosto” (Adolescente B);
“não gosto porque não tenho nenhuma habilidade, não consigo pensar e já bater na bola com direção, sou um pouco lenta” (Adolescente D);
“Porque não tenho muita prática dele, não gosto” (Adolescente E);
“Gosto também, porém não tenho habilidade pra jogar, ainda estou aprendendo” (Adolescente F).

Convivência é um elemento fundamental para ser trabalhado com os adolescentes, não somente durante suas participações no jogo de voleibol, mais que continuem se relacionando fora do jogo, transmitindo valores uns aos outros. E este elemento foi citado por alguns adolescentes:

“eu gosto bastante porque é um esporte que me dou muito bem, tenho facilidade de me enturmar com os colegas, gosto quando faço pontos acerto um saque, quando a professora ensina as formas de rodízio, e muito bom ver que estou aprendendo, mais também preciso dos colegas não sou um time sozinho” (Adolescente A);
“o vôlei me ajudou, gostava muito de praticar, aprendi na abai as regras, e ajudava o professor na escola” (Adolescente C);
“para se exercitar raciocinar e contar com os colegas” (Adolescente G).

Por meio da participação nas oficinas de voleibol, os adolescentes agregam valores educacionais, e lhes permite responder a situações emocionais e conflituosas que a prática de um esporte coletivo é capaz de proporcionar (AQUINO, 2011).

Independente de época, cultura ou classe social, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte da vida do homem, através do brincar ela expressa sua cultura, suas experiências, costumes e convívio social. O bets é um jogo praticado nos momentos de recreação do projeto, e por meio dele os adolescentes desenvolvem a responsabilidade e principalmente fazer com que eles conheçam e respeitem seus limites. Enquanto os adolescentes estão simplesmente brincando, incorporam valores, conceitos e conteúdos, que vão além do jogo, preparar a confecção dos materiais utilizados para a prática do mesmo, pode ser um dos fatores para o seu sucesso, já que sete deles relataram que sentem prazer em realizar sua prática e estar com os amigos, como afirma o adolescente F: *“porque é divertido, me sinto bem, fazemos a dupla com o colega que damos certo, e um jogo rápido que precisa se concentrar e prestar atenção”*.

Nas brincadeiras os adolescentes desenvolvem habilidades físicas, motoras e constroem a sua personalidade, aprendem que existem regras e que temos que cumpri-las para conviver, aprendem a perder e lidar com frustrações e tudo isso desenvolve atenção, concentração e muitas outras habilidades. Três adolescentes também citaram a concentração no jogo como um fator importante:

“Eu gosto porque tem o objetivo de atacar uma bolinha para ganhar o jogo isso precisa estar concentrado, esta com os amigos” (Adolescente A);

“gosto tem como brincar em qualquer lugar, e divertido, está com os amigos e quero vencer por isso precisa prestar atenção” (Adolescente F);

“porque e divertido, me sinto bem, fazemos a dupla com o colega que damos certo, e um jogo rápido que precisa se concentra e prestar atenção” (Adolescente H).

Sobre a oficina de dança, o educador 5 afirma que:

“ela é importante em todos os sentidos tanto física, mental, espiritual e na mística, você inclui a dança porque o adolescente precisa, faz parte do crescimento do ser humano, ele necessita da música do som, o ritmo faz com que a sua alma também dance, uma atividade que faça ela mais feliz saiba lidar com seus problemas através dessa dinâmica, respirar fundo trabalhar com dificuldades, além disso pode trabalhar em contato com outra criança, em equipe conjunto, se descobrir como pessoa”.

Trabalho em grupo contribui de forma a beneficiar o adolescente consigo mesmo, e a dança potencializa esta capacidade da consciência psicomotora de quem a prática. Como

relatam três adolescentes:

“eu era tímido na dança com ela eu me soltava me sentia bem dançando”
(Adolescente C);

“porque eu gosto de dançar, me sinto bem, é um momento que sinto meu corpo e estou com as amigas” (Adolescente D);;

“gosto para se divertir, para me sentir, sou um pouco envergonhada e na dança eu esqueço que tem gente olhando porque todos estão dançando, cada um do jeito”
(Adolescente E);

“por mim ficava o dia todo dançando, amo dançar pelos movimentos pela música, eu sinto meu corpo, sempre gostei de dançar, aprendo passos novos depois treino em casa, na escola quando um professor me chamava era o primeiro a ir à frente e dançar o que ele pedisse, eu me sinto bem dançando” (Adolescente H).

Este aspecto, também foi destacado pelos educadores e familiares entrevistados: *“a dança é muito importante principalmente para as meninas, e um momento que elas se encontram consigo mesmo”* (educadora 6); *“o que ela mais gostava era da dança, porque era muito tímida, e nesse momento ela se sentia bem e tinha o incentivo dos educadores”* (familiar D). Os relatos anteriores, evidencia que entre os papéis que o esporte cumpre na vida dos adolescentes está em ajuda-los a deixar a timidez (AQUINO, 2011).

Sobre os elementos socializadores percebidos pelos sujeitos nas atividades esportivas oferecidas no projeto

O projeto é percebido por profissionais, familiares e adolescentes como um espaço capaz de promover diferentes tipos de aprendizagem significativa, existencial e coletiva (SILVA, 2004). Dos familiares entrevistados cinco disseram que no projeto seus filhos estão sendo valorizados e estimulados pelos educadores a aprender. Para os profissionais entrevistados que estão diretamente ligados ao projeto, a participação no mesmo está relacionada com a promoção de novas perspectivas de vida.

A educadora 6, afirmou:

“Os adolescentes estão em uma fase de insegurança no mundo, ele não é mais crianças e ainda não é adulto então exercitar o corpo ao ar livre junto com o outro, junto com a turma é uma fonte de autoestima ele sente seu corpo sabem quem ele é muito saudável para sua autoestima”.

Foi citado também que contribui para esses adolescentes encontrarem alternativas para enfrentarem suas dificuldades. Na mesma perspectiva, a educadora 7, destacou:

“Ele consegue compreender o mundo em que vive, deixar também mostra esse mundo interior que ele vive que muitas vezes e de exploração de sofrimento ele demonstra isso, e trabalhando no movimento o educador consegue ajudar esse

adolescente a fazer uma leitura do mundo para encontra caminhos para enfrentar e viver nesse mundo”.

A educadora 3 também citou que “*no momento que estão praticando o esporte estão interagindo com os colegas, e gastando energia e também jogando com algumas frustrações, tirado de si sentimentos bons ou ruins”.*

Todos os familiares entrevistados citaram nos seus relatos que os adolescentes melhoraram seu comportamento em diferentes sentidos, conforme o familiar G: “*a forma que minha filha leva o compromisso com a capoeira, pensa no futuro dela, projeto de vida responsabilidade não como defesa pessoal, mais como aprendizagem dessa cultura.”.* O desenvolvimento de valores, principalmente o respeito ao próximo, também foi apontado por seis adolescentes como um dos benefícios do projeto. A adolescente G confirmou no seu relato a fala do familiar: “*estou sempre me superando acho que é o mais importante se eu chego ao meu limite sei que posso ir mais um pouco, ajuda no meu físico, e respeito com os outros”.* Os profissionais do projeto acreditam que o esporte é uma ferramenta que promove a inclusão de valores e de bons comportamentos. Sobre isso, o educador 1, afirmou: “*O que eu mais gosto de ver nos adolescentes é o trabalho em conjunto, porque eles precisam do colega, na vida também é assim precisamos saber conviver com outras pessoas”.*

O esporte é compreendido como um meio de formação e socialização, baseado nas qualidades positivas que ele traz. O educador 5 afirmou:

“Depois vem tudo que aprendeu aqui, um exemplo é no futebol a disciplina a responsabilidade, isso é levado para o futuro deles, não sejam outras pessoas, sejam eles mesmos mais livres com sua vida, com sua casa, que ele queira melhorar, perceba o contexto de vida que se encontra e consiga se entender e diga eu quero um futuro melhor para mim, buscar, acreditar sonhar, devolver esses benefícios para ao adolescente o poder de sonhar é a maio força do universo”.

Sobre o potencial educativo do projeto social

Embora o projeto não tenha o objetivo de promover reforço escolar, e que nenhum dos profissionais entrevistados tenham afirmado que vise promover o desenvolvimento escolar dos alunos, todos os familiares e alguns dos adolescentes entrevistados percebem o projeto como um espaço que auxilia no desempenho de tarefas escolares. Isto observa-se nas seguintes respostas: “*Na escola a professora elogia muito ele, tanto que foi escolhido como representando da turma por ser um menino disponível, a professora comentou que foi depois que ele entrou no projeto da Abai”* (familiar H); “*podemos observar com um contato a*

educação formal que os adolescentes que participam do projeto se desenvolvem melhor na escola prestam mais atenção” (educadora 7).

Tanto os responsáveis familiares pelos adolescentes quanto os educadores que foram entrevistados acreditam que o projeto oferece uma oportunidade a mais de educação, tanto em termos de reforço escolar, quanto em termos de aprendizagem de valores e de novos conhecimentos e habilidades. A educadora 6 afirmou: *“eu penso que o esporte é muito importante e depois tem o contato com a natureza o treino a convivência, aprender a conviver e a ser tolerante são elementos que são trazidos juntos, o trabalho em equipe, respeito, carinho e o amor”*. Também a familiar F destacou: *“meu filho tem bons relacionamentos com os professores e com os colegas, o rendimento da escola é ótimo, bastante assunto que ele tem no projeto traz para casa para conversamos é um aprendizado geral”*.

Segundo a adolescente D o projeto ajudou a promover mudanças positivas em seus comportamentos:

“Conclui minha passagem pelo projeto e levo muito aprendizado, muito amor, paciência, compreensão, a experiência que tive, pela minha timidez que fui perdendo, nas aulas de dança, as amizades que construí, pelo futebol que eu descobri que é minha paixão, o respeito com os colegas e o trabalho em equipe que é essencial. Gosto de ensinar os menores, tenho paciência de ensinar, tento me colocar no lugar dos outros, por isso penso no respeito, tudo o que tinha era muito bom, tem que aproveitar tudo o que abai proporciona não é sempre uma oportunidade de um projeto desse eu sinto muita falta”.

O familiar D confirma a fala de sua filha: *“seis anos de abai, ela desenvolveu muito, agora esta com 14 anos, praticamente metade da sua vida passou no projeto, desenvolveu muito, questão de regras disciplina tem hora para tudo, é uma menina muito responsável [...]”*.

Considerações finais

A pesquisa indagou sobre a influência do esporte como elemento socializador em adolescentes que participam de projetos e programas sociais em ONGs. Definiu o potencial socializador do esporte nas atividades socioeducativas esportivas realizadas em um projeto social com adolescentes. A partir dos estudos feitos e as entrevistas realizadas, foi possível concluir que o esporte em projetos sociais favorece a expressão de sentimentos e emoções, aliviando por meio das práticas esportivas as tensões do cotidiano dos adolescentes entrevistados. Também, evidenciou-se que o esporte incentiva as relações interpessoais de

amizade e respeito entre os participantes, como elementos socializadores.

Por outro lado, a prática esportiva no projeto social é vista como experiência de convivência, de fortalecimento da identidade social, que favorece a socialização dos participantes, fortalecendo seus sentimentos de autoestima e perspectivas de futuro. As práticas esportivas permitem a aquisição de valores coletivos que se estendem além do jogo e do projeto social. Cabe destacar, que outro elemento socializador de destaque, foi a percepção de que o esporte coletivo permite responder a situações emocionais que demandam aprender a lidar com as frustrações, superar a timidez e expressar características culturais, e ampliar a capacidade de concentração e responsabilidade.

Referências

ABAI. Associação Brasileira de Amparo à Infância. **Projeto Político Pedagógico Social**. Centro Socioambiental Mãe Terra. Mandirituba: ABAI, 2016.

AQUINO, G. O esporte como elemento socializador e formador de crianças e jovens. *Revista Científica da Faminas*, v. 6, n.2, maio-ago., 2010.

BURITI, Maria do Socorro Leite. **Variáveis que influenciam o comportamento agressivo de adolescentes nos esportes**. In BURITI, Marcelo de Almeida (Org.). Psicologia do Esporte. Campinas: Editora Alínea, 2ª Edição, 2001.

CARON, A. et al. Desenvolvimento humano e transmissão de valores nos projetos socioesportivos no Instituto Compartilhar. *Motrivivência*, v. 29, n. 50, p. 31-49, maio de 2017.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, Marcio Geller. **Psicologia do Esporte: aspectos em que os atletas acreditam**. Canoas: Editora Ulbra, 2003.

NETO, E. et al. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. *Saúde e Transformação Social*, Florianópolis, v. 6, n.3, p. 109-117, 2015.

PALHARES, L. Capoeira e projetos sociais. *Vozes dos Vales: Publicações acadêmicas UFVJM*, n. 1, ano 1, 2012.

PETRUS, A. O esporte como fator de socialização. IN: ROMANS, M. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, W. O esporte enquanto elemento educacional. *Revista digital – Buenos Aires*, ano 10, n. 79, dezembro de 2004.

THOMASSIM, L. E. C. **Uma alternativa metodológica para a análise dos projetos sociais esportivos.** Anais. Curitiba: PUCPR, 2006.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O JOGO DRAMÁTICO COMO FERRAMENTA PARA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Danielle Cristina Goularte Tótolli¹
João Alfredo Martins Marchi²

Resumo: Ao defendermos que a criança e o adolescente produzem cultura, a qual se torna importante para a comunidade em que vivem, pensamos que o modo como isso se dá é por meio da brincadeira, instrumento responsável por resgatar valores característicos para o desenvolvimento da sua idade e formação pessoal, familiar, escolar, entre outros. A partir desta perspectiva, nosso objetivo é relatar o caminho que nos levou a esta temática, o qual se deu a partir do contato com a disciplina de Jogos Dramáticos oferecida pelo curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá, que aborda metodologias acerca do Jogo para a prática Teatral de atores e não atores, tal qual para aplicação pedagógica dentro do contexto escolar, e os estudos com os educadores do Projeto Brincadeiras que, desde 1997 produz material resultante das intervenções lúdico-político-pedagógicas com crianças e adolescentes de e nas ruas. Assim pensamos que tanto o Jogo Dramático como a brincadeira podem ser essenciais para a construção de novos modos de agir e pensar, o que pode potencializar o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças. Sua importância para nosso estudo vem a partir do princípio que a criança e o adolescente são possuidores de direitos e deveres e sujeitos de participação ativa dentro da comunidade em que vivem. Deste modo, a ideia do estudo utiliza como ponto de partida o material desenvolvido pelo projeto para a produção dos dados e inferimos que os resultados podem agregar cientificamente às pesquisas que fomentam uma educação política de crianças e adolescentes, além de dar visibilidade às práticas dos educadores e educadores do “Projeto Brincadeiras”.

Palavras-chave: Jogo Dramático. ECA. Sociologia da Infância. Educação Social.

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá, contato: danytottoli@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutorando em Educação pela Universidade do Minho de Braga, Portugal, contato: joaomarchi23@hotmail.com



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O PLANEJAMENTO SOCIOEDUCATIVO DO EDUCADOR SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Amanda dos Santos Macedo¹

Elizeli Faustinoni de Souza²

Humberto Silvano Herrera Contreras³

Resumo: Este artigo pretende analisar o planejamento socioeducativo de educadores sociais que atuam em instituições de atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, a pesquisa problematizou: como ocorre a elaboração do planejamento socioeducativo e o que o educador social considera essencial no planejamento da sua ação. Objetivou-se analisar a atuação dos educadores sociais com ênfase em seus planejamentos socioeducativos, compreendendo quais objetivos estes profissionais consideram ao desenvolver uma atividade, tendo em vista as necessidades sociais de cada criança. Na primeira parte do artigo apresenta-se o que é educação social e quem é o profissional que nela atua, em seguida caracteriza-se o planejamento socioeducativo e, por fim, por meio de entrevistas, analisa-se o planejamento a partir das percepções destes profissionais. Assim, este trabalho tem como relevância destacar a importância do planejamento realizado pelo educador social. Utiliza-se como fonte de pesquisa livros e artigos de autores que estudam a pedagogia e a educação social, especificamente, aplicada aos contextos socioeducativos.

Palavras-chave: Planejamento Socioeducativo. Educador Social. Crianças.

Introdução

Este estudo aborda o planejamento socioeducativo do educador social em instituições de atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. O educador social, no desenvolvimento de seu trabalho, deve promover a emancipação do educando, tornando-o capaz de escrever sua própria história, trabalhando com situações de vulnerabilidade social, promovendo, assim, o respeito pelo ser humano, por suas ideias, maneira de ser e pensar. Assim, uma das principais competências necessárias para este profissional é de apoiar o

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: amanda.smacedo@live.com

² Especialista em Pedagogia Não Escolar aplicada nas áreas: Empresarial, Saúde e Social pela Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: elizsouza@fas.curitiba.pr.gov.br.

³ Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em pedagogia, pedagogia social e educação social (NUPEPES) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: htoherrerc@gmail.com.

educando em seu desenvolvimento pessoal, tornando-o capaz de resolver e solucionar seus problemas individuais ou no grupo de sua convivência.

Este artigo objetiva, de forma geral, analisar a atuação dos educadores sociais, com ênfase em seus planejamentos socioeducativos, compreendendo quais os objetivos do educador ao desenvolver uma atividade, tendo em vista as necessidades sociais de cada criança.

A partir daí, os objetivos específicos são: a) descrever a ação dos educadores sociais e suas competências; b) definir o planejamento didático socioeducativo; c) analisar as finalidades dos planejamentos, a motivação e a intenção social do educador.

Segundo Severino (2007), para realizar um trabalho de pesquisa, é preciso buscar fontes que sejam capazes suficientemente de deixar claro o assunto que o pesquisador descreve, fontes de pesquisas confiáveis. Buscamos autores como Graciani (2005; 2009; 2014), Neto (2009), Freire (1975), Machado (2008), Petrus et al. (2003) e Libâneo (1990), que em suas obras abordam o tema.

O trabalho também irá realizar pesquisa de campo em uma instituição social voltada ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social, localizada em Mandirituba, Paraná. A pesquisa contou com a realização de entrevistas não-diretivas com os educadores sociais desta instituição. Para Severino (2007) este modelo de entrevista tem o objetivo de levantar informações a partir do discurso livre do sujeito, através de um diálogo descontraído, para que o entrevistado fique à vontade para expressar suas representações.

Educação social e educadores sociais: ações e competências

Estudos relacionados à educação social surgiram na Alemanha por volta de 1844, coerente com o contexto alemão na época da Primeira Guerra Mundial, marcada por uma situação social crítica. Enfatizavam o atendimento a problemas públicos relacionados à infância abandonada, jovens inadaptados ou delinquentes, a grupos marginalizados, terceira idade, animação sociocultural, educação permanente. Estabeleceu-se nesse período, no país, uma política de atendimento às necessidades sociais, objetivando melhoria de qualidade de vida do povo, que tinha como objetivo ações preventivas, que possibilitassem o desenvolvimento do ser humano desde a infância até a velhice (NETO, 2009).

No Brasil, a Pedagogia Social começou a ter enfoque a partir da década de 60, com Paulo Freire (1921-1997), que defendia teorias de educação popular, e discursava sobre situações de opressão, como em Pedagogia do Oprimido (1975), trazendo em seus livros

reflexões sobre os sujeitos que são colocados à margem da sociedade. Neste sentido, Machado (2008) define a Pedagogia Social como “Ciência Pedagógica, da inadaptação social” defendendo uma educação democrática, para a igualdade e liberdade de vida.

Para Neto (2009), atualmente a educação social objetiva minimizar os problemas sociais por meio de ações socioeducativas, que são: atividades sistemáticas e planejadas, envolvendo práticas educativas, culturais, esportivas, artesanais e técnicas de trabalho a serem promovidas pelos educadores. Estas atividades têm caráter social e educativo, com perspectiva no convívio ético e democrático e o fortalecimento da autoestima das crianças e adolescentes.

Outro destaque com relação à educação social está na necessidade de entender quem são os educadores sociais presentes nas instituições. Graciani (2005, p.29) refere-se ao educador social como “um sujeito comprometido com a luta das camadas populares”. Este profissional desenvolve ações educativas junto aos educandos, e um de seus objetivos é a luta pela transformação social.

No Brasil, para atuar como um educador social não é necessário uma formação específica, há educadores que não possuem formação em nível superior, e educadores com formação em diversas áreas como: Educação Física, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, etc.

Petrus et al. (2003) descreve que o educador social possui funções como: oferecer apoio a comunidade com informações, orientações e prevenções, levando os sujeitos a entenderem quais são seus direitos e deveres. Este autor enfatiza que é comum que este profissional se torne um multitarefa. Entre suas funções elabora e planeja projetos educativos de acordo com o seu grupo de trabalho, supervisiona e avalia os objetivos alcançados, participa de projetos comunitários, e deve envolver as famílias das crianças que ali são atendidas. Estas funções poderão mudar de acordo com as necessidades da instituição e da comunidade.

A partir destas leituras foi possível compreender que o educador social desempenha importantes funções nas instituições. Ele planeja projetos e atividades tendo em vista as necessidades sociais dos sujeitos. Desta forma, o planejamento socioeducativo deve ser voltado para as necessidades das crianças e da comunidade, exemplos: planejamentos voltados à valorização humana, educação ambiental, orientações para a prevenção da violência e uso de drogas, trazendo temas que as crianças e os adolescentes vivenciam no cotidiano.

O planejamento socioeducativo do educador social

Neste capítulo serão tratadas as especificidades no campo do planejamento socioeducativo. Libâneo (1990, p. 222) define planejamento como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”. Apesar de este autor referir-se ao planejamento na área escolar, é possível notar semelhanças com o planejamento realizado pelo educador social. Planejar é uma previsão da ação docente, que organiza os objetivos, conteúdos e métodos de trabalho para produzi-lo. Assim, o educador social precisa enfrentar as fortes influências que as instituições, os educandos, as questões políticas, econômicas e culturais terão sobre suas ações.

O planejamento social segue orientações semelhantes às do planejamento escolar, a diferença aparece nos objetivos traçados pela escola e pelas instituições sociais. Enquanto a escola define objetivos voltados ao ensino (ler, escrever, contar, entre outros) e necessita de uma avaliação mais formal, que represente de forma gradual o que os alunos aprenderam; as instituições de atendimento a crianças em situações de vulnerabilidade focam em objetivos voltados às necessidades sociais e familiares das crianças. Nestas instituições a avaliação não é um processo formal, acontece por meio de vivências entre educador e educando, o educador percebe quais pontos ele conseguiu atingir e quais a criança ainda necessita de uma maior atenção.

A partir das questões levantadas acima, indaga-se como o educador social planeja suas atividades, tendo em vista: seus educandos, as condições sociais e familiares em que vivem e considerando que, um dos principais objetivos do educador social é de subsidiar os educandos para que se tornem críticos quanto às condições da sociedade e assim despertar o desejo de mudança.

Neste sentido, Freire (1975), a partir de sua teoria nomeada de educação problematizadora, propõe o diálogo e a participação em conjunto do educador e educando na construção dos saberes. Freire considera que o educando deve opinar sobre o que irá aprender. Dentro do campo social a educação problematizadora irá aparecer de duas formas, a primeira considera a fala do educando, seu diálogo com o educador possibilitará uma gama de perguntas, curiosidades e opiniões sobre assuntos que deseja conhecer. Na segunda forma, o educador irá trabalhar com as necessidades dos sujeitos e de sua comunidade.

Graciani (2014, p. 42) assim como Freire, acredita que a proposta metodológica da educação social deve “Criar condições lúdicas, para que o fazer educativo ocorra em um espaço de ação, reflexão e debates dos principais desafios e dificuldades”. Esta autora

apresenta o método por projetos, o qual diz viabilizar a articulação dos saberes acadêmicos com os saberes sociais sem dicotomia entre eles. Este método segue cinco passos: a) Diagnóstico da situação problema a ser investigada; b) Desenvolvimento do projeto, plano de ação ou intervenção; c) Execução e monitoramento das ações e planejamentos; d) Avaliação; e e) Análise dos caminhos percorridos e o alcance gradual dos resultados.

Para ilustrar a questão do planejamento socioeducativo, apresentamos a seguir alguns modelos utilizados por instituições públicas e organizações não governamentais (ONG).

O primeiro exemplo é da Fundação de Ação Social de Curitiba, a imagem utilizada foi adaptada pelo Núcleo Regional FAS Boa Vista a partir do Protocolo do Centro de Referência da Assistência Social de Curitiba (2016) para orientar o trabalho dos educadores sociais para as atividades que realizam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)⁴.

Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

NÚCLEO REGIONAL FAS BOA VISTA

Plano Pedagógico Socioeducativo Mensal:
 CRAS / Unidade de Atendimento: _____
 Grupo: _____ Faixa Etária: _____
 Responsável Técnico: _____ Educador/a: _____
 Unidade Temática: _____
 Objetivos Gerais: _____

Data	Tema do Encontro	Duração	Metodologia	Recursos	Avaliação

Figura 1: Plano pedagógico socioeducativo mensal.
 Fonte: Núcleo Regional FAS – Boa Vista, Curitiba/PR.

Segundo o Protocolo de CRAS, o educador social tem como uma de suas funções “Desenvolver atividades que contribuam com a prevenção de rompimentos de vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidades relacionais

⁴ O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é uma forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território (BRASIL, 2014).

vivenciadas” (CURITIBA, 2016, p. 60).

Este modelo acima é utilizado para planejar essas atividades. O protocolo ainda estabelece que o educador social trabalha com famílias em situações de vulnerabilidade social, e seu planejamento deve ter como objetivo auxiliar essas famílias com orientações preventivas e oferta de serviços socioassistenciais⁵.

O segundo modelo também pertence à FAS de Curitiba. Este material foi proposto na Capacitação “Eu, Tu, Ele, Nós: Grupos que Transformam”, ofertada pela FAS para os técnicos e educadores sociais no ano de 2015, para o planejamento socioeducativo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). O roteiro está organizado nos seguintes itens:

1. Dados gerais (Faixa etária do SCFV, Local/CRAS, Regional, Nome do(a) educador(a))				
2. Descrição/Caracterização do Grupo: (descrever as características do grupo e as percepções do diagnóstico social das necessidades)				
3. Unidade Temática				
3.1. Conteúdo programático:				
Nº encontro	Data do encontro	Duração do encontro	Tema do encontro	Local do Encontro
1º				
2º				
3º				
4º				
5º				
4. Motivação e Justificativa da Unidade Temática: (descrever a temática e a sua intencionalidade socioeducativa) (como a unidade temática contribui no fortalecimento das necessidades sociais do grupo atendido?)				
5. Plano Pedagógico Semanal:				
1º Encontro:				
Objetivos da atividade:				
Metodologias (considerar as orientações do SCFV e descrever as atividades a serem realizadas com o grupo)				
Atividade de Acolhida (mínimo 30 minutos)				
Atividades meio (90 minutos aprox.)				
Roda de conversa /Reflexões e discussões (de 1 a 2 horas)				
Recursos (apontar os recursos necessários para a realização das atividades propostas)				
Avaliação (descrever de como avaliará o alcance dos objetivos. Este ponto é importante para o relatório da prática socioeducativa realizada no grupo).				

Figura 2: Planejamento Socioeducativo para os grupos do SCFV.
Fonte: Capacitação “Eu, Tu, Ele, Nós – Grupos que Transformam”, FAS, 2015.⁶

Este modelo de planejamento (figura 2) é descritivo em relação à organização do trabalho do educador social no SCFV realizados nos CRAS. No tópico 2 (Descrição/Caracterização do grupo) é possível visualizar o ponto inicial do planejamento, pois o educador precisa conhecer o grupo com quem irá trabalhar e quais são as principais

⁵ Serviços socioassistenciais são ações voltadas para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, orientações para políticas públicas e informações para garantia de direitos (BRASIL, 2014).

⁶ Material socializado na Capacitação “Eu, Tu, Ele, Nós: Grupos que Transformam”, promovida aos técnicos e educadores sociais da Fundação de Ação Social - FAS, Curitiba/PR, no ano de 2015.

necessidades. Os conteúdos programáticos serão pensados a partir da necessidade do grupo. No tópico 3 (Motivação e justificativa da unidade temática) é o momento em que o educador vai refletir sobre qual sua intencionalidade com o grupo, essa deve ter o objetivo de auxiliar os participantes com alguma questão já levantada no tópico 2. Este modelo de planejamento encerra com a descrição das atividades, metodologias e a avaliação do educador e do grupo.

O terceiro exemplo é da Associação Brasileira de Amparo à Infância - ABAI, que utiliza como planejamento socioeducativo um roteiro organizado nos seguintes itens:

ABAI CENTRO SOCIOAMBIENTAL MÃE TERRA
Lema do ano de 2017: "Conviver com o sagrado da Terra e promover cidadania"

Relatório mensal das atividades socioeducativas

1. Identificação (Nome da turma, do educador e a unidade temática mensal)
2. Motivação e justificativa da unidade temática
3. Objetivo geral
4. Objetivos específicos
5. Plano Pedagógico de Ação (descrição das atividades)
1ª semana
2ª semana
3ª semana
4ª semana
5ª semana
6. Parecer avaliativo
7. Registro fotográfico

Figura 3: Relatório mensal das atividades socioeducativas.
 Fonte: ABAI, 2016.

O modelo de planejamento socioeducativo (figura 3) é utilizado pelos educadores sociais da ABAI. Este modelo tem semelhanças com o planejamento dos CRAS (figura 2), o diferencial está presente nos primeiros tópicos. No planejamento dos CRAS, o educador precisa relatar as suas percepções sobre as necessidades do grupo, depois justifica qual a sua motivação para as atividades propostas. No planejamento utilizado pela ABAI, o educador trabalha com um tema central, que é definido pela instituição, e a partir deste tema propõe atividades intencionais e que sejam relevantes para o desenvolvimento social das crianças. O

educador descreve as atividades, os objetivos que pretende alcançar e seu parecer avaliativo.

Os itens apontados pelos modelos de planejamento vão ao encontro das teorias de Libâneo (1990) citadas neste capítulo. Este autor descreve um planejamento em que o educador consiga visualizar as necessidades do grupo e por meio disso planeja seu trabalho voltando-se para objetivos que auxiliem o educando em seus problemas e conflitos.

Percepção dos educadores sociais acerca do planejamento socioeducativo

Neste capítulo procura-se compreender o modelo de planejamento socioeducativo do educador social, a partir de entrevistas realizadas na Associação Brasileira de Amparo à Infância (ABAI)⁷, as quais ocorreram em duas visitas. A primeira visita foi no dia 24 de março de 2017, com o tempo aproximado de 4 horas. Neste dia, o objetivo foi de conhecer o trabalho realizado pela instituição, tendo em vista sua filosofia e metodologia.

A segunda visita aconteceu no dia 19 de maio de 2017, com o tempo aproximado de 4 horas, e esta visita teve o objetivo específico de entrevistar os educadores sociais, para se compreender a prática sobre a formulação de planejamentos socioeducativos. Foram realizadas entrevistas abertas com 4 educadores sociais, com a duração média de 15 minutos cada entrevista. Além das entrevistas, foi possível o acesso a documentos da instituição como o Projeto Político Pedagógico e alguns planejamentos escritos pelos educadores sociais da ABAI.

Por meio das entrevistas, foram pesquisados os seguintes aspectos:

- a) sobre a diversidade das necessidades sociais dos educandos e suas implicações no planejamento;
- b) a percepção dos impactos sociais das atividades planejadas/realizadas;
- c) os aspectos relevantes para a elaboração do planejamento.

Os registros foram gravados e transcritos para favorecer a sistematização dos dados. Os educadores entrevistados foram:

Identificação do educador	Idade	Formação	Tempo de atuação no projeto
Educadora D	34 anos	Pedagogia. Especialista em Gestão Ambiental.	6 anos

⁷ A Associação Brasileira de Amparo à Infância, mais conhecida como ABAI, é uma Organização não governamental, sem fins lucrativos, de assistência social, fundada em 1979 por um grupo de amigos brasileiros e suíços, sensibilizados com a situação da infância no Brasil. Atualmente atende 120 crianças e adolescentes em modalidade de contraturno escolar. <Fonte: <http://www.abai.eco.br>>.

Educador G	34 anos	Técnico em Educação Ambiental.	11 anos
Educadora S	30 anos	Pedagogia.	3 anos
Educadora P	23 anos	Cursando Educação Física.	2 anos

Análise das respostas obtidas

- A diversidade das necessidades sociais dos educandos e suas implicações no planejamento

A ABAI tem como característica o atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. Na primeira visita realizada, a equipe pedagógica e alguns educadores relataram sobre alguns pontos que o educador social precisa enfrentar em seu trabalho, entre eles dois fatos nos chamaram a atenção. O primeiro é o trabalho com turmas contendo crianças de diferentes idades, e o segundo ponto é o trabalho com crianças que convivem com alguns problemas familiares, exemplos: crianças que tem pais violentos, negligentes, alcoólatras, entre outros. Esses pontos citados precisam ser considerados no momento de elaboração do planejamento, a partir dessas questões comentadas pela equipe pedagógica.

Solicitamos aos educadores que expusessem de que forma o educador social lida com essa diversidade dentro da turma. A pergunta realizada foi: Como planejar atividades considerando a diversidade e as necessidades de cada criança? Iniciamos com o relato da educadora S:

Quando vou planejar preciso levar em conta que há diversas crianças e com diversos tipos de situações, então eu preciso pensar em algo que não vá ofender nenhuma criança, trabalhando a convivência de uma forma que um colega vá ajudar o outro colega. No trabalho social é preciso pensar em situações que as crianças vivem, sobre a convivência com grupo e a partir daí trabalhar com as temáticas, sempre pensando em levar ao ar livre, com a natureza e os animais (Educadora S).

Ainda sobre esse assunto a educadora D comenta sobre a importância de ouvir as crianças, ela acredita que a partir do diálogo entre educador e educando, é possível identificar quais as necessidades dos educandos, para então iniciar seu planejamento.

Procuro atividades que sejam transversais, que eu possa englobar tudo. Através de uma roda de conversa, gosto muito de ouvir, apesar de eles terem uma dificuldade em parar e ouvir o educador, eles gostam muito de falar e é importante que nós possamos ouvir eles (Educadora D).

O educador G fala sobre incluir as famílias no trabalho com as crianças, para que os pais possam refletir sobre suas ações. Considerando situações de desestruturação familiar

vividas por algumas crianças, é preciso que o educador tenha um olhar afetivo com elas, sobre isso a educadora P fala sobre o fato de a criança procurar no educador social, algo que não encontra em casa. “O educador social acaba se tornando um pai, uma mãe, um tio ou uma avó, nos tornamos referência para a criança” (Educadora P).

É importante também que o educador tenha um olhar reflexivo para analisar a construção do seu planejamento de acordo com as necessidades da criança. Planejar atividades que trabalhem questões de convivência, respeito, afetividade e, como disse o Educador G, tentar trazer a família para a instituição, para que reflitam e compreendam suas dificuldades. Conforme orienta Petrus et al. (2003), o educador social deve oferecer apoio à comunidade e procurar auxiliar as famílias e as crianças em suas dificuldades.

- A percepção dos impactos sociais das atividades planejadas/realizadas

Ao longo dos capítulos, a partir das leituras de alguns teóricos, descrevemos que a educação social está voltada para a transformação e que dentre os objetivos do educador social está viabilizar mudanças no educando. Com base nisso, indagamos qual seria a percepção do educador sobre o impacto e influências que exerce no processo socioeducativo e de que forma suas atividades contribuem para a vida das crianças, ou seja, como os educadores avaliam esse impacto.

Os entrevistados responderam:

Eu percebo esse trabalho através do desenvolvimento das crianças, além disso os pais falam coisas boas daqui, nos encontram na rua e falam de coisas boas que seus filhos aprendem na ABAI, aqui também tem muito trabalho em equipe o que ajuda muito e então é possível ver bons resultados (Educadora S).

Com turmas passadas, tive uma criança que veio de um contexto difícil, eu ia para casa pensando o que eu faria para chamar a atenção daquele menino, aos poucos fui vendo os resultados, então vi que consegui atingir aquele menino. Se em um grupo de 20 eu consegui atingir 4 crianças, isso me satisfaz, me deixa feliz (Educadora D).

Percebo a influência e como eles se importam comigo, quando por exemplo eu preciso sair antes, eles se preocupam comigo e com os momentos que não vamos ter, com a história que não vou conseguir contar no fim da manhã, acabo percebendo a influência que eu tenho, a partir do afeto das crianças (Educadora P).

A ABAI pensa em um trabalho ambiental e para isso se trabalha o ambiente, e o ambiente é desde o cuidar de mim, cuidar do outro, cuidar do coletivo e então vamos tentando fazer um papel que atinja o município, quem sabe o estado e assim levando para outros lugares. Com isso o educador vai contribuindo ao longo do tempo com aquilo que ele pode, no final ver as famílias te agradecendo é muito bom (Educador G).

Os relatos dos educadores demonstraram que estes profissionais percebem a significativa influência do seu trabalho na vida das crianças e de suas famílias. Pelo fato dos

educadores da ABAI atenderem um público em situação de vulnerabilidade social, quando a Educadora D fala em “atingir um grupo de crianças” e o Educador G fala sobre “envolver as crianças no trabalho”, eles se referem a contribuir para que essas crianças e adolescentes reflitam sobre o caminho que devem e querem seguir enquanto projeto de vida e perspectivas para o futuro. Isto quer dizer, tirar a criança e o adolescente do foco da violência, da criminalidade, das drogas, que são fatores presentes no dia a dia deste público, o que acaba tornando-se o objetivo principal dos educadores.

- Os aspectos relevantes para a elaboração do planejamento

Pedimos aos educadores da ABAI que elencassem dicas para montar um bom planejamento socioeducativo. Esta questão buscava entender quais são os aspectos que os educadores acreditam ser importantes para a elaboração do planejamento.

Na concepção do Educador G, o primeiro passo é entender o projeto, organizar-se e dividir os momentos que irá trabalhar e ainda pensar na criança e na sua necessidade de brincar. “É preciso lembrar que ela é uma criança, ela quer brincar, é preciso valorizar esse tempo que ela tem de ser criança, envolver atividades com brincadeiras é um bom caminho” (Educador G).

Assim como Graciani (2005), acreditam no educador social como um sujeito de transformação e quando são questionados sobre qual seria a mensagem que gostariam de passar para os educandos por meio dos seus planejamentos e das atividades, obtivemos depoimentos como o da Educadora D e do Educador G que dizem:

Meu objetivo, o qual eu saio todo dia de casa e venho para cá, é de poder ajudar eles a se encontrar! Eu uso muito a frase para eles: Tudo com amor dá certo! Se você tem amor e carinho pelo seu colega você não vai brigar com ele ou “cutucar”, você vai dividir um brinquedo, vai ajudar ele em uma atividade, vai querer compartilhar. Claro que há dias que há conflitos na sala que o educador vai ter que interferir, mas eu quero acreditar que eu possa ajudar eles a transmitirem o amor, a calma e que eles vão levar esse amor para a vida (Educadora D).

Eu venho para esse planeta e eu sou um indivíduo, eu tenho uma passagem por aqui e depois eu vou embora, então o que eu vou deixar? Como eu vou querer ser lembrado depois que eu for embora? O que eu fiz de bom por aqui? Ninguém quer ser lembrado por algo ruim, então tento levar isso para as crianças, como elas querem ser lembradas? Aproveitar esse tempo em que você está vivo, o seu tempo é precioso! (Educador G).

Os relatos dos educadores estão de acordo com as teorias de Freire (1975) e Graciani (2014) ao enfatizar a ação de oportunizar ao educando a participar de seu aprendizado, isso

por meio de vivências lúdicas, em um espaço de ação e transformação. Isso nos permite visualizar as teorias sendo colocadas em prática. Assim como Freire (1975), o Educador G menciona a educação social como meio de “Dar ferramentas para que eles (as crianças) possam se identificar eticamente nesse contexto e para que eles queiram mudar esse contexto de vida, queiram buscar novas alternativas”. E o planejamento do educador é uma das ferramentas fundamentais para viabilizar essas mudanças.

Considerações finais

Este artigo objetivou analisar a atuação dos educadores sociais, com ênfase em seus planejamentos socioeducativos. Procuramos entender como este profissional planeja suas atividades, levando em conta as questões externas que afetam seu trabalho e compreendendo qual a visão que o educador tem sobre o trabalho realizado. Para isso, buscamos relatos de alguns educadores que trouxeram as suas experiências pessoais e dicas sobre a elaboração do planejamento.

Descrevemos a educação social e os educadores sociais com um breve histórico da profissão, definimos o planejamento socioeducativo e, por fim, após realização de entrevistas com educadores sociais, analisamos as finalidades dos planejamentos, as motivações e intenções sociais.

Concluimos que esta pesquisa foi de grande relevância, pois por meio dela foi possível compreender a importância que a educação social exerce na vida de crianças que frequentam instituições de atendimento social, e principalmente o valor do planejamento socioeducativo.

Entendemos que o planejamento é fruto do diagnóstico social, e orienta a ação socioeducativa do educador permitindo avaliar as práticas com vistas a sua melhoria. É por meio de um bom planejamento que o educador social irá despertar na criança o ato de refletir sobre suas ações, suas condições, levando-a ao desejo de mudança. Por isso, esta ferramenta precisa ser rigorosa, para tornar cada vez mais consciente a ação dos profissionais, pois estes são responsáveis por viabilizar as mudanças. Assim, se faz necessário planejar práticas cada vez mais significativas. E planejar, nestes contextos, apresenta-se como uma atitude ética que denota o compromisso dos educadores e da instituição social para o público de crianças, adolescentes e famílias atendidas.

Referências

ABAI. Associação Brasileira de Amparo à Infância / Centro Socioambiental Mãe Terra. **Projeto Político Pedagógico Social**. (2015-2018). Mandirituba: ABAI, 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CURITIBA. **Protocolo dos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba**. Curitiba: Instituto Municipal de Curitiba, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA, Roberto da (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **A pedagogia social: Diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio-comunitária**. 2008. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_evelcy.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRILLA, J.; ROMANS, M.; PETRUS, A. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



O PROJETO DE EXTENSÃO “BRINCADEIRAS COM MENINAS E MENINOS DO VALE DO IVAÍ”

Bruno Inácio Duarte¹
Jaqueline Lima da Cruz²
Leticia Gomes Oliveira³
Paula Marçal Natali⁴
Cássia Cristina Furlan⁵

Resumo: Este trabalho trata sobre o “Projeto Brincadeiras com Meninas e Meninos do Vale do Ivaí-PR” que ocorre em Ivaiporã-PR, O projeto tem seu ato educativo vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA). Em Ivaiporã, o projeto teve início em março de 2014 e tem como objetivo trabalhar com crianças e adolescentes com os direitos violados, realizando brincadeiras e jogos orientados, buscando debater sobre participação social e sobre os direitos com base no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O projeto é organizado em dois momentos, o primeiro uma reunião entre os educadores e coordenação, em que são estudados vários autores da área da Educação Social, cultura lúdica, sociologia da infância e direitos, também é organizado o planejamento e a discussão dos relatórios sobre a intervenção educativa passada. No segundo momento realizamos a intervenção no bairro junto às crianças e adolescentes. Quando o projeto iniciou, foram visitados bairros periféricos da cidade com intuito de observar se neles havia crianças e adolescentes brincando pelas ruas, ou um espaço público. Após as visitas e a partir dos relatos sobre as situações de cada bairro, foi escolhida a Vila Nova Porã. O trabalho sistemático é desenvolvido até hoje e as atividades realizadas buscam a

¹ Acadêmico de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá/CRV. Bolsista PIBIS- Fundação Araucária. brunoduartepolaco@hotmail.com

² Acadêmica de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá/CRV. Fundação Araucária. jaqdacruz@hotmail.com

³ Acadêmica de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá/CRV. Fundação Araucária. leticia0501oliveira@gmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora do curso de Educação Física/Universidade Estadual de Maringá-CRV. paulamnatali@gmail.com

⁵ Mestre em Educação. Professora do curso de Educação Física/Universidade Estadual de Maringá-CRV. cassiacfurlan@gmail.com

percepção das crianças e adolescentes sobre sua importância e as possibilidades de sua participação na sociedade.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Crianças e Adolescentes com Direitos violados. Educação Social.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O TRABALHO PRECOCE E SUA INFLUENCIA NO PROCESSO DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Priscila Larocca¹
Natali de Fátima dos Santos²

Resumo:

Este artigo foi produzido com base em pesquisa realizada com adolescentes estudantes e trabalhadores de escolas públicas da região dos Campos Gerais-PR, no ano de 2016 e teve dentre seus principais objetivos compreender o significado que o trabalho possui para os mesmos. Ao refletir acerca da realidade desses jovens, evidenciou-se a questão de que o trabalho precoce acarreta um conjunto de dificuldades que influi no desenvolvimento escolarização, apresentando-se, portanto como um dos principais fatores que levam a sua exclusão do sistema educacional. Objetivou-se nesse sentido, tecer reflexões a respeito de como a educação social contribui para a compreensão de como se dá o processo de exclusão pela via do trabalho precoce e, além disso, evidenciar o caráter de formação emancipadora da educação social, como forma de oportunizar a esses jovens o desenvolvimento integral de suas capacidades individuais e coletivas. Para isto, foram considerados os referenciais teóricos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky.

Palavras-Chaves: Trabalho precoce. Exclusão educacional. Educação Social.

Introdução

Este artigo resulta de reflexões suscitadas a partir de resultados obtidos em pesquisa realizada no ano de 2016 com 44 (quarenta e quatro) adolescentes³ estudantes e trabalhadores de escolas públicas da região dos Campos Gerais – PR, razão pela qual

¹ Professora Doutora do Departamento de Educação. Professora de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia. Pesquisadora ligada aos Grupos de Pesquisa GEPTRADO – Grupo de Estudo e Pesquisas em Trabalho Docente e NUPEPES – Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em Pedagogia. Pedagogia Social e Educação Social.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em Pedagogia. Pedagogia Social e Educação Social. (NUPEPES).

³ Os adolescentes participantes tinham idades entre dezesseis e dezoito anos de idade e perfil socioeconômico condizente com a classe média baixa.

se inicia com a apresentação dos mesmos, a fim de retratar de melhor forma a trajetória do processo reflexivo entre os resultados de pesquisa e a questão do trabalho precoce como participante do processo de exclusão educacional, tema que se julga pertinente à Educação Social.

A pesquisa - “O significado do trabalho para o adolescente estudante e trabalhador: uma análise a partir da Psicologia Histórico-cultural” (DOS SANTOS, 2016), teve por objetivo central conhecer o significado do trabalho para adolescentes e jovens que enfrentam cotidianamente a dupla jornada de trabalho e estudo⁴, levando-se em conta o processo de desenvolvimento pelo qual estes sujeitos passam durante a adolescência.

Os referenciais teóricos utilizados para a pesquisa fundamentaram-se na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural de Vygostky, em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) e as principais modificações que se operam pela influência das mediações socioculturais, durante a idade de transição⁵.

O Materialismo Histórico-Dialético permite compreender o significado do trabalho em seu sentido ontológico, considerando essa atividade como transformadora do ser natural em ser social.

De acordo com Lessa e Tonet (2004), é através do trabalho que o homem, se afasta de suas características naturais, tornando-se um ser social. Com base em Marx, os autores diferenciam as atividades realizadas pelo homem, das atividades realizadas pelos animais. Segundo eles, os animais realizam suas atividades de modo irracional, sua organização e execução acontecem sempre da mesma maneira, pois são estabelecidas geneticamente. O homem, diferente dos animais, age sobre a natureza de forma consciente, planejando em sua mente a sequência das ações que pretende realizar, para a produção de determinado objeto que antes foi idealizado. Lessa (2007, p. 131) afirma que Marx estabelece uma distinção entre o trabalho como “categoria fundante do mundo dos homens” e o trabalho abstrato o qual, “é reduzido à mercadoria sob a regência do capital”.

⁴ Quanto ao trabalho que realizam, verificamos dezalunos que fazem parte do Programa Jovem Aprendiz, os quais trabalham todos como auxiliares administrativos em diferentes empresas. Há outros onzeque fazem estágios remunerados também em empresas privadas ou estatais, como a Copel, Sanepar, Posto de Saúde Municipal, por exemplo. Treze, ainda, exercem trabalhos diversificados, atuando em supermercados, empresas alimentícias, almoxarifado de multinacional, balconista de padaria, pizzaria, consultório odontológico, entre outros.

⁵ Corresponde à adolescência, conforme Vygotsky (1996).

Vygotsky (1996), por sua vez, entende a adolescência como período do desenvolvimento humano em que ocorre uma mudança da estrutura psicológica da personalidade devido ao significativo desenvolvimento das FPS que se caracterizam por ações cada vez mais conscientes e autocontroladas, em atenção voluntária, pensamento abstrato, memória ativa, comportamentos deliberados. É durante a adolescência que a relação entre essas funções modificam-se e complexificam-se, possibilitando a formação do sistema psíquico do sujeito. Segundo Vygotsky (1996, p. 117- 119), essa nova formação psíquica caracteriza-se pelo

[...] salto dos processos elementares e inferiores à maturação dos superiores. O desenvolvimento das funções superiores se rege por leis totalmente distintas às inferiores ou elementares; seu desenvolvimento não transcorre paralelamente ao desenvolvimento do cérebro, à aparição nele de novas partes ou ao incremento das velhas. Seu tipo de desenvolvimento é distinto, pertence a outro tipo de evolução psíquica. As funções superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição **em direta dependência do meio, no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente**. Não podem estruturar-se ao lado das funções elementares, como membros novos da mesma linha, nem tampouco por cima delas, como um nível cerebral superior por cima do inferior; se estruturam na medida em que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas. (Tradução livre, grifo nosso).⁶

Isto significa que as funções psicológicas superiores não advêm diretamente da maturação biológica, como faz crer a visão clássica, naturalista e universalizante da psicologia da adolescência. Estas funções desenvolvem-se socialmente e dependem das características do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade em que se vive. Nesse sentido, é possível afirmar que é através do processo do desenvolvimento sociocultural do adolescente que ocorre a formação de novas funções superiores e conceitos que permitirão (ou não) ao adolescente compreender o mundo circundante, exercer maior domínio sobre sua conduta e controlar suas ações de acordo com interesses.

⁶ [...] cambio consistente en el paso de los procesos elementales e inferiores a la maduración de los superiores. El desarrollo de las funciones superiores se rige por leyes totalmente distintas a las inferiores o elementales; su desarrollo no transcurre paralelamente al desarrollo del cerebro, a la aparición en él de nuevas partes o al incremento de las viejas. Su tipo de desarrollo es distinto, pertenece a otro tipo de evolución psíquica. Las funciones superiores, que son producto del desarrollo histórico del comportamiento, surgen y se forman en la edad de transición en directa dependencia del medio, en el proceso del desarrollo sociocultural del adolescente. No suelen estructurarse al lado de las funciones elementales, como miembros nuevos de la misma fila, ni tampoco por encima de ellas, como un nivel cerebral superior por encima del inferior; se estructuran a medida que se forman nuevas y complejas combinaciones de las funciones elementales mediante la aparición de síntesis complejas.

Vistos alguns aspectos centrais do referencial teórico adotado e voltando-se a tratar da pesquisa realizada, é importante destacar com clareza a centralidade que o trabalho precoce possui nas vidas dos adolescentes participantes, considerando-se principalmente que estes ainda não concluíram a educação básica enquanto nível de escolarização. A análise dos dados de pesquisa levou a organização de três categorias que serão apresentadas a seguir, ainda que brevemente: as concepções de trabalho que portam; as necessidades que os levam ao trabalho precoce; e as dificuldades que enfrentam para conciliar trabalho e estudo.

Sobre as concepções, o trabalho é, para eles, uma atividade relacionada diretamente ao retorno financeiro, à ajuda na renda familiar, à forma de conseguir sustento, à possibilidade de poder contar com o próprio dinheiro para comprar bens considerados importantes, entre outras respostas que remetem a obtenção de dinheiro como justificativa do trabalho precoce. Também apareceu com menor significação a concepção de trabalho associada à aquisição de novas experiências e conhecimentos para a construção de um futuro profissional melhor. Em menor predominância, ainda, há concepções morais sobre o trabalho associadas a aspectos como responsabilidade, socialização, convívio, amizades e independência.

Ficou evidente, portanto, que as concepções dos adolescentes acerca do trabalho condizem com uma visão alienada⁷ inerente ao modo de produção capitalista. Isto porque, o trabalho para os adolescentes se apresenta, principalmente, como atividade realizada para a obtenção de dinheiro.

Em relação às necessidades que levam os adolescentes a ingressarem no mercado de trabalho antes do término da educação básica, foi possível compreender que estas estão relacionadas, principalmente a baixa renda mensal da família. Nos casos em que a renda mensal familiar não passa de dois salários mínimos, os adolescentes afirmam que se sentem na obrigação de trabalhar para poder, mesmo que de maneira mínima, ajudar com o provimento das despesas familiares.

Além disso, outro fator que leva o adolescente a trabalhar é o mau desempenho escolar, pois o adolescente não vê na escola uma alternativa de melhoria de seu futuro social, buscando de forma imediata no trabalho essa possibilidade. Através dos dados obtidos na pesquisa, observou-se que apesar de o salário dos adolescentes não

⁷ O processo de alienação de acordo com Enguita (1993) é consequência da divisão social do trabalho e caracteriza-se principalmente pelo ocultamento das relações de produção e reprodução da vida material sendo, portanto, um dos mecanismos de dominação do sistema capitalista.

representar a única renda da família, estes invariavelmente contribuem nas despesas familiares, seja como forma de auxílio nos gastos da casa, ou com a utilização do salário para pagar suas próprias contas, não necessitando que os pais o façam. Em respostas sobre a indagação acerca da possibilidade de apenas estudarem, a maioria respondeu negativamente, afirmando que se não trabalhassem não teriam a independência financeira que valorizam. Isso também nos leva a considerar que a principal necessidade que leva o adolescente e jovem ao trabalho precoce é a obtenção da independência pela aquisição de seu próprio salário. Os adolescentes sentem necessidade de trabalhar mais para adquirir bens valorizados na sociedade e que os pais não podem lhes oferecer, que pelo fato de terem que utilizar o salário para pagar as despesas como luz, comida, água, moradia entre outras. Com base nisso percebe-se que muitas das necessidades apontadas pelos adolescentes correspondem à lógica da sociedade de consumo, entendendo que essa lógica social impõe e cria novas necessidades a eles e, ao mesmo tempo, não dá oportunidades para supri-las, como por exemplo, a necessidade de ter um celular da moda, um par de tênis, roupas etc. Em nenhuma resposta apareceram necessidades ligadas ao crescimento e realização pessoal.

Em relação às dificuldades de enfrentar a dupla jornada de trabalho e estudos, apenas 4 entre 44 dos adolescentes afirmaram que gostariam de somente estudar. A grande maioria respondeu que mesmo se tivesse a oportunidade de somente estudar, não o faria, pois o trabalho garante a independência financeira, mesmo que ocasione impactos negativos em relação aos estudos. Ressalta-se sobre isso que todos os participantes afirmaram que os principais fatores negativos para o enfrentamento da dupla jornada são relacionados ao cansaço, estresse, conciliação de horários e falta de tempo para descansar e fazer as atividades escolares. Nesse sentido, a educação escolar é considerada menos relevante em relação à necessidade de trabalhar.

Como é possível evidenciar, a centralidade que o trabalho ocupa na vida desses adolescentes não advém de seu sentido realizador, humanizador, mas resulta principalmente da sua urgência, seja para contribuir nas despesas da família, seja para adquirir o que o mercado de consumo lhes impõe como necessário para a sua aceitação social. Guimarães (2004 *apud* ANDRADE, 2008, p.25) a respeito disto assinala que,

[...] é, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua falta, pelo não trabalho, pelo desemprego, que o mesmo destaca.

Esta questão evidenciada durante a pesquisa mostra que o trabalho precoce contribui para a exclusão desses jovens do processo educativo e conseqüentemente para a exclusão dos demais benefícios produzidos socialmente. Nesse sentido, as reflexões realizadas em torno da Educação Social, estão relacionadas ao fato de que esta se apresenta como prática transformadora por meio de seu caráter político e democrático que visa integrar os sujeitos à sociedade para emancipar-se (GADOTTI, 2012), de forma que pode contribuir para a emancipação política desses adolescentes em relação aos processos de exclusão e exploração que vivem, devido sua condição social de classe trabalhadora.

Ao refletir sobre os resultados obtidos na pesquisa, pode-se evidenciar que o trabalho precoce exercido por jovens e adolescentes pertencentes à classe trabalhadora, contribui para a construção de um falso ideário social, de que ao se inserir precocemente no mercado de trabalho, o jovem terá maiores oportunidades de enfrentar os processos de exclusão social os quais são inerentes à lógica da sociedade neoliberal.

Tendo como base os estudos de Ribeiro (2006) sobre os conceitos de inclusão e exclusão sociais, entende-se que o trabalho precoce desenvolvido por esses jovens, apresenta-se, no discurso ideológico, como estratégia de integração desses indivíduos ao sistema social. Entretanto, essa inclusão se dá de forma provisória e contraditória, visto configurar-se apenas como modo de controlar as tensões sociais, necessária à manutenção e reprodução de um sistema que opera justamente por meio da exclusão da classe trabalhadora em relação aos benefícios produzidos socialmente.

Em resumo, os dados encontrados na pesquisa realizada levam a pensar acerca de como o trabalho precoce contribui para a exclusão educacional e social, uma vez que concretiza a aproximação com uma realidade que “expulsa” os adolescentes da escola, em busca da imediata satisfação de necessidades reais ou forjadas pelo sistema de produção capitalista. Em suma, a pesquisa em busca do significado do trabalho para os adolescentes que trabalham e estudam permitiu visualizar, através de suas concepções, necessidades e enfrentamentos diários, como se opera a inculcação da ideia de que o trabalho precoce é necessário, desvelando-se o processo de exclusão, pelo qual estes jovens trabalhadores tenderão a ficar a margem da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que a reproduzem e fortalecem. Tem-se aqui, portanto, a ideia de que o trabalho precoce exclui os sujeitos de uma vida melhor e com qualidade e inclusividade social. A seguir, apresentam-se algumas reflexões sobre estas questões.

A exclusão educacional e a exclusão social: alguns apontamentos

A exclusão ou exclusão social, não apresenta uma definição conceitual específica podendo variar conforme as diferentes orientações e enfoques sociológicos. Por esse motivo entende-se a ideia de exclusão como uma construção social, um “produto histórico de mecanismos sociais e não um estado resultante de atributos individuais e coletivos.” (ZIONI, 2006, p. 20).

Nesse artigo, a exclusão é compreendida a partir de uma visão de sociedade cujas relações se estabelecem mediante a condição de divisão de classes antagônicas em que novas relações de produção se constituem com os processos de internacionalização do capital, impondo aos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora condições desiguais de inserção social. Compreende-se, então, que a exclusão é decorrente das relações existentes entre as classes sociais e poder político, as quais, por meio de uma ordem coercitiva, estão sempre a favor dos interesses dos “grupos incluídos” (ZIONI, 2006, p. 21), por via de regra correspondentes aos interesses da classe dominante.

O enfoque sociológico definido por Robert Castel (2003) compreende que o uso do conceito exclusão social se torna equivocado quando situado nessa nova forma de organização social, marcada pela globalização econômica, pelas transformações científicas e tecnológicas e pelo pensamento neoliberal. Para esse enfoque, o conceito exclusão social remete a “falta de valor” do indivíduo perante uma sociedade em processo de modernização.

Castel (2003) entende que essa definição dos excluídos agrega um caráter de culpa aos indivíduos por sua situação, não permitindo que se desvelem as verdadeiras questões conjunturais que os levam a estar em tais condições. Além disso, segundo o autor, o uso do termo exclusão social transmite a ideia de que o indivíduo estaria totalmente fora da sociedade, o que seria impossível (exceto em casos limites), optando então, em fazer uso do termo supranumerários, pois permite expressar a ideia de que ao mesmo tempo em que nenhum indivíduo está completamente excluído da sociedade, grande parcela da população fica a margem do acesso aos benefícios construídos histórica e socialmente pela a humanidade. (RIBEIRO, 2006; ZIONI, 2006).

A exclusão passa, então, a ser evidenciada levando-se em consideração as novas relações de poder e de exploração de uma classe sobre a outra, e a desestabilização dos mecanismos de regulação inerentes ao modo de produção capitalista caracterizada, principalmente, pelo desemprego e pela precarização do trabalho. Tem-se em conta que

hoje, o processo de exclusão assume uma complexidade que não poderia ser esclarecida dentro dos limites desse artigo. Entretanto, torna-se importante esclarecer que, a exclusão não se resume a pobreza, tampouco se caracteriza como período transitório entre o estar excluído e o ser incluído socialmente, mas é, sobretudo, uma condição onipresente na vida da classe trabalhadora, manifestada através de inúmeros mecanismos de dominação.

Também é necessário compreender que o processo de inclusão dos indivíduos “candidatos”, por origem social a ficar a margem do sistema, se faz mediante aos interesses daqueles que os incluem, ou seja, mediante os interesses da classe dominante, dos patrões e grandes empresários. Nesse sentido, as políticas de inclusão se constituem muito mais como estratégias de contenção das possíveis tensões causadas pela exclusão. Têm-se, assim, o que assinala Martins (1997 *apud* ZIONI, 2006, p. 27): uma inclusão “precária e instável”, tal como a manutenção na escola aliada ao trabalho precoce. Nesse sentido, o conceito de exclusão, apresentado nesse artigo, diz respeito a todo mecanismo político e ideológico que de alguma forma, obriga os indivíduos pertencentes às classes mais fragilizadas, a ocupar os lugares mais “residuais” da sociedade, permanecendo na “corda bamba” entre estudar e trabalhar. O processo é perverso, pois ao mesmo tempo em que inculca poderosamente a ideia de que o trabalho produz dinheiro, desvaloriza-se o sentido e o direito de todos em relação à educação escolar.

Pode-se perceber, portanto, que o adolescente que trabalha precocemente vivencia um conjunto de dificuldades para prosseguir em sua trajetória educacional em nível básico e principalmente em nível superior, retirando, desse modo, um de seus direitos mínimos mais essenciais. Estes adolescentes vivenciam uma realidade que pode ser traduzida por estarem com “um pé fora da escola”. Qualquer dificuldade no caminho pode ser suficiente para submetê-los a “desistir” da escolarização, em favor da manutenção em um trabalho já conquistado, pois os sacrifícios até então envolvidos em suas trajetórias já são muito significativos e, uma vez empregados, mesmo que em trabalho precoce, acreditam-se garantidos em termos da reprodução de sua vida social.

A educação social, em relação à situação desses jovens, é compreendida, portanto, como via de conscientização e emancipação políticas a respeito de sua condição de classe, mediante as determinações econômicas, políticas, ideológicas e culturais presentes no processo de organização das sociedades.

À guisa de conclusão: O que a educação social tem a ver com isto?

Como já foi dito, os adolescentes que participaram da pesquisa sobre o significado do trabalho traduziram concretamente uma perspectiva de exclusão educacional através do trabalho precoce: seja por conceberem o trabalho de uma maneira pragmática como meio imediato de obtenção de dinheiro, seja pela fragilidade em relação à manutenção e aproveitamento da educação escolar nesta situação.

Acredita-se que a educação social tem muito a ver com isso, tanto para compreender como se opera o processo de exclusão escolar pela via do trabalho precoce, quanto pelo aspecto de se voltar à emancipação humana de modo geral.

Os princípios que balizaram as relações feitas entre a realidade desses jovens adolescentes e a Educação Social, se referem à corrente teórica denominada como Pedagogia Social crítica, que têm como seus principais representantes, no âmbito alemão Klaus Mollenhauer e no contexto brasileiro, Paulo Freire (CALIMAN, 2010). De acordo com Caliman (2010) a Pedagogia Social crítica está

[...] centralizada sobre uma perspectiva da transformação da realidade social e a conscientização das pessoas sobre seu papel no mundo. Parte do princípio de que os comportamentos sociais e as estruturas sociais são interdependentes [...] analisa as estruturas sociais com intenção de mudá-las. Não se trata de trabalhar somente na socialização/adaptação do indivíduo, mas de infundir neles uma atitude crítica capaz de provocar seu potencial crítico e transformador [...] não se trata de exercer um papel de controle social sobre a juventude, mas fazer com que os jovens sejam participantes da própria educação. (CALIMAN, 2010, p. 349-350).

Nesse sentido, a Pedagogia Social crítica, trabalha com um conceito de Educação Social que visa a mudança social, por meio de uma formação que possibilite aos sujeitos a emancipação de suas mentalidades, para que “se libertem de visões de mundo que reproduzem situações de opressão”. (CALIMAN, 2010, p. 363).

Em relação a isto, destaca-se as contribuições da pedagogia de Paulo Freire no que diz respeito à defesa de uma educação que capacite os sujeitos a realizarem a tomada de consciência em relação aos riscos que vivem, podendo, então, administrar de forma crítica os conflitos aos quais são submetidos devido ao lugar que ocupam na produção social.

Considera-se, portanto, que esses princípios que norteiam a Educação Social se apresentam como principal meio de oportunizar aos adolescentes das classes populares da sociedade, a compreensão acerca das necessidades contraditórias que lhes são impostas, superando desse modo a visão de mundo advinda de ideologias cristalizadas.

Ao considerar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que é a partir da adolescência que o indivíduo inicia o processo de constituição de sua consciência social, por meio do desenvolvimento das FPS e da conquista de uma nova forma de pensamento por conceitos. Entretanto, esse processo acontece na medida em que o adolescente vai se inserindo na sociedade, por meio da escola e de outras vivências típicas da adolescência.

Por esse motivo, não se pode afirmar que durante a formação de nível médio o adolescente está capacitado a bem escolher e aperfeiçoar aquelas habilidades referentes ao seu trabalho. Este processo está em curso, não se findou. Portanto, o adolescente está ainda conquistando as condições internas para o seu futuro profissional ou pessoal, ao iniciar sua participação nas diversas esferas socioculturais que fazem parte de sua realidade. Participação esta, que acontece de forma desigual na vida desses adolescentes.

A estrutura social atual coloca suas pressões sobre o adolescente com um olhar que é próprio do mundo adulto e será isto que o ajudará a forjar seus interesses, suas motivações e, principalmente, suas representações ideológicas a respeito do mundo a sua volta. O jovem forçado a garantir condições de subsistência própria e para a sua família não tem esta possibilidade, que em nossa sociedade é mediada pela escola. Portanto, seu desenvolvimento não será pleno, no sentido de suas funções psicológicas superiores, mas fragmentado, aligeirado e mecânico, o que será certamente um grande obstáculo a sua emancipação individual e social.

A Educação Social, portanto, ao se voltar para as classes mais fragilizadas, desempenha o papel de oferecer a esses indivíduos um desenvolvimento educativo pleno visando uma transformação política e social por meio de suas ações potencializadoras das capacidades tanto individuais, quanto coletivas, que possibilitam por parte desses jovens, a compreensão totalizadora do conjunto de relações sociais das quais são síntese. (GADOTTI, 2012).

O trabalho precoce como necessidade na vida desses jovens adolescentes, dificulta sua compreensão a respeito das relações que determinam a eles essa realidade que os impede de ter condições igualitárias de participação social os tornando, desse modo, “presas” fáceis de propostas políticas cujo principal objetivo é formar indivíduos conformados com as condições precárias de vida oferecidas pela ordem social vigente.

Retirar desses adolescentes as oportunidades de desenvolvimento integral das novas capacidades psíquicas que surgem durante a idade de transição, significa acima

de tudo, formar sua consciência social somente apartir do modo de pensar unificado, condizente aos interesses da classe dominante.

Portanto, os apontamentos realizados nesse artigo, mesmo dentro de seus limites, tiveram como objetivo suscitar reflexões mais profundas acerca de como a educação social por meio de sua práxis transformadora pode vir a contribuir para a formação da consciência política e social desses adolescentes, de modo que lhes oportunize a superação da visão imediatista acerca do sistema de relações que determina sua participação na sociedade. Com isto, pretende-se despertar nos adolescentes das classes populares, novas posições diante das situações de marginalização das quais são vítimas.

Referências

ANDRADE, C. C. Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Repositório do Conhecimento do IPEA**, São Paulo. Nov. 2008. Disponível em:http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4077/1/bmt37_09_juventude_e_trabalho.pdf. Acesso em: 24 mar. 2017.

DOS SANTOS, F. N. O significado do trabalho para o adolescente estudante e trabalhador: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2016, 91 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v.18, n.1, Dez. 2012.

CALMAN, G. Pedagogia Social: seupotencialcrítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 23, Dez. 2010.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, Jan/abr. 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Primeira parte: Paidologiadel adolescente. Edição em língua castelhana. Visor Dis. Madrid, Espanha, 1996.

ZIONI, F. Exclusão social: noção ou conceito? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 3, Set/Dez. 2006.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O VINCULO COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO PROJETO BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS DO VALE DO IVAÍ

Bruna Fernanda da silva¹
Daise Natielen dos Santos Neri²
Paula Marçal Natali³

Resumo: Este trabalho busca relatar experiências de vínculos entre crianças e adolescentes com os educadores participantes do Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas do Vale do Ivaí, projeto que ocorre desde 2014 na cidade de Ivaiporã-Paraná e tem como objetivo brincar de forma orientada com crianças e adolescentes com direitos violados ou não, atuando com uma estratégia lúdico-político-pedagógica e também seguindo os princípios estabelecidos pelo projeto como o compromisso, diálogo, respeito, inclusão e participação. Este projeto se desenvolve ligado ao PCA – Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá. Durante as intervenções os educadores buscam estabelecer vínculos com as crianças e adolescentes, possibilitando experiências que enriquecem as relações educativas dentro do projeto. A partir desse estabelecimento de vínculos as expectativas e dificuldades decorrentes da violação de direitos se tornam presentes nos diálogos das crianças e adolescentes os que fomentam atuação dos educadores sociais. Durante as intervenções os educadores conversam com as crianças e adolescentes, e alguns relatam que sofrem alguma violação de direito, a partir deste diálogo realizamos os relatórios após intervenção e discutimos durante a reunião, em caso de violação de direitos encaminhamos para as redes municipais de atendimento, denunciemos, realizamos o acompanhamento educativo destes casos. Apontamos que o

¹ Graduando(a), Universidade Estadual de Maringá UEM/CRV, brunaf.couvo@gmail.com

² Graduando(a), Universidade Estadual de Maringá UEM/CRV, daisenyelen@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora do curso de Educação Física/Universidade Estadual de Maringá-CRV. paulamnatali@gmail.com

diálogo e a escuta qualificada são categorias indispensáveis na ação educativa da Educação Social.

Palavras chaves: Educadores Sociais. Vínculo. Crianças e Adolescentes.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

OS DESENHOS ANIMADOS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DAS CRIANÇAS

Karen Cristina Costa Tosim¹

Gizeli Farias Leite²

Mariana Rother Moreira³

Humberto Silvano Herrera Contreras⁴

Resumo: O presente artigo teve como objeto de estudo a descrição do impacto dos desenhos animados na formação da identidade social infantil, visto que as crianças possuem fácil acesso ao que é exibido na televisão e ficam expostas a essa mídia durante longos períodos de tempo. Diante disso, o artigo problematizou: como os desenhos animados influenciam no processo de construção da identidade social da criança? A proposta foi realizada através de uma metodologia descritiva transversal, com pesquisa exploratória. Para tanto, primeiramente foi realizada uma pesquisa em documentos já existentes que serviram de referência para o início do artigo, posteriormente foi analisada programação das emissoras de Curitiba voltada para o público infantil. A partir disso, realizou-se uma análise dos programas infantis dessas emissoras e coleta de dados, considerando o conteúdo presente nos desenhos animados, a cultura e os valores sociais que são passados. Como resultados obtidos no presente artigo, através da revisão bibliográfica, o mapeamento e análise dos dados coletados, percebe-se que as mensagens que são passadas através dos conteúdos presentes nos desenhos animados, influenciam na construção da identidade social da criança, tendo capacidade de ser uma influência positiva ou negativa para os pequenos telespectadores, de acordo com o conteúdo que transmitem em seus episódios.

Palavras-chave: Desenhos animados. Televisão. Identidade social.

Introdução

No Brasil, existe uma modernidade que têm a circulação das formas simbólicas da mídia como uma peça decisiva na vida social e no cotidiano das pessoas. Diferentes

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: karentosin@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: gizelifarias@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: marianarothermoreira@gmail.com

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em pedagogia, pedagogia social e educação social (NUPEPES) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: htoherrera@gmail.com.

formas de mídia estão presentes diariamente na vida de todos, e com as crianças, essa exposição têm ocorrido cada vez mais cedo, podendo afetar a construção de sua identidade partindo desse contato (MOREIRA, 2003)

A Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, em seu documento intitulado Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 – PBM (2014), afirma que a televisão continua sendo o meio de comunicação predominante. Na pesquisa realizada, a maioria dos entrevistados afirmaram ter o hábito de ver televisão diariamente. Ainda de acordo com a PBM 2015, em média, os brasileiros passam 4h31min por dia expostos ao televisor em dias de semana, e 4h15min nos finais de semana. Esse número de horas destinadas à televisão aumentou entre a pesquisa de 2014 e a pesquisa de 2015.

Segundo dados do Projeto Criança e Consumo realizado pelo Instituto Alana, o tempo médio por dia que crianças e adolescentes passam em frente à televisão têm subido constantemente. Em 10 anos (entre 2004 e 2014) foi registrado um aumento de 52 minutos. Essa quantidade de tempo em frente à televisão, chegou a ultrapassar o tempo que as crianças permanecem na escola. A psicoterapeuta infantil, Ana Olmos, conselheira do Projeto Criança e Consumo⁵, afirma que esse tempo em que a criança dedica-se à televisão, fica passiva, como se dispusesse do desejo de sujeito, fica como objeto em relação à televisão, pois se trata de uma mídia sem interatividade. Diante desse fato, indaga-se: como os desenhos animados influenciam no processo de construção da identidade social da criança?

Segundo Gerbner (1998), em entrevista concedida à *Media Education Foundation*, a maioria das histórias não são contadas pelos pais, nem pela escola, nem pela igreja, nem pela tribo ou comunidade e, em muitos lugares, nem mesmo pelo país de origem, mas por um grupo relativamente pequeno de empresas que possuem algo para vender. Essa é uma grande transformação na maneira em que nossas crianças são socializadas, na maneira em que a maioria das histórias são contadas, na forma em que crescem e se identificam.⁶

Diante dessa realidade que destaca a televisão como peça comum no dia-a-dia das crianças, os desenhos animados estão presentes na mídia televisiva, como forma de entretenimento infantil, em sua maioria, produzidos, pensados e destinados às crianças. Avaliar os impactos que eles causam sobre os seus pequenos telespectadores é

⁵ Confira reportagem completa no site <<http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>>.

⁶ Confira a entrevista completa no site <<http://www.mediaed.org/transcripts/The-Electronic-Storyteller-Transcript.pdf>>.

importante para perceber ao que as crianças estão expostas, qual o tipo de estímulo elas têm recebido nesse aspecto e como têm vivenciado e convivido com essas experiências, visto que elas estão indefesas perante um conjunto enorme de mensagens que podem influenciar tanto para o bem como para o mal na reprodução dessa forma de cultura (PERROTTI, 1990). E essas mensagens podem ser um agente positivo ou negativo na construção da identidade da criança.

Esse trabalho estuda as implicações que os desenhos animados da TV aberta produzem no processo de construção da identidade social da criança de 5 a 7 anos. Busca entender os desenhos animados e a sua relação com a construção social da criança, e assim, discorrer sobre as influências que eles possuem no processo de formação da identidade social da criança.

O objetivo geral do artigo é descrever o impacto dos desenhos animados na formação da identidade social infantil. Sendo assim, os objetivos específicos são: a) Definir o processo de construção da identidade social na criança de 5 a 7 anos, pois esse processo de construção depende das influências e estímulos presentes no meio em que está inserida; b) Mapear os desenhos de três emissoras da TV aberta, sendo elas: Band, Rede Massa (SBT) e TV Cultura e a partir desse mapeamento; c) Compreender o que as crianças têm assistido e quais as possíveis consequências traz para sua identidade enquanto indivíduo de uma sociedade; d) Descrever os efeitos que os desenhos animados possuem na construção da identidade social da criança pois em seu desenvolvimento, todos os aspectos podem influenciar de alguma forma para a construção de sua identidade, e essa poderá modificar-se de acordo com seu contexto social.

O presente estudo é descritivo transversal, com pesquisa exploratória, considerando que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 26).

Formação da identidade social na criança de 5 a 7 anos

A identidade é uma junção de elementos e pessoas. Ciampa (1984), afirma que a identidade não é estável, o indivíduo durante toda sua trajetória passa por mudanças, sendo elas naturais como idade e aparência; e também por questões externas que exigem do indivíduo mudanças de comportamento, mudanças essas influenciadas pelo

desenvolvimento biológico, psicológico e social, por exemplo: uma criança que não frequentava a escola, mas após adquirir idade suficiente começa a fazer parte deste grupo social, tendo que desenvolver relações com outras pessoas e adquirir conhecimentos novos que antes não estavam presentes em sua vida. Portanto a construção da identidade é influenciada por uma série de eventos, mudanças, escolhas, pessoas e gostos; este sujeito não tem uma identidade definida, essencial ou permanente ele está a todo o momento redefinindo sua identidade.

A identidade social pode ser modificada conforme os papéis vão se alterando, assim sendo, o que o indivíduo faz ou sente, faz parte de uma construção, mas esse processo não depende unicamente de suas ações, e sim do todo. A identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. Nesta perspectiva, a identidade cultural aparece com a modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural. (CUCHE, 1999, p. 177)

Em relação à criança, Bannell (2006), retrata que a identidade social vem por meio da identidade do eu, pois a criança quando inserida na sociedade reproduz segmentos já existentes, tendo de lidar com as emoções e os conflitos, necessitando ser autônomo e coerente, um ser reflexivo.

Existem alguns influenciadores de cultura entre eles temos a mídia, e em todos seus meios de comunicação podemos citar a televisão, que fornece imagens, símbolos, valores, e representações. As programações que são destinadas às crianças, trazem representações em que diversas vezes a fantasia e realidade andam em conjunto, sendo lúdicos assim como os contos de fadas, realizam as fantasias das crianças, que se identificam com algum personagem. E através desta identificação podem ser influenciadas a usar roupas iguais e objetos que possuam a característica do personagem, deve-se oferecer um ambiente de mídia que lhes seja favorável, para a construção de sua identidade. (MOURA, *et al.*, 2012)

Jempson (2002) nos relata que entre as principais programações destinadas a criança o que possui mais ênfase é o desenho animado, geralmente os desenhos transmitem intenções de bem e mal; o autor também nos traz que os desenhos animados fascinam a criança, pois neles são apresentados fantasias e magia. Jempson (2002), alerta que esses desenhos muitas vezes transmitem mensagens subliminares, e as crianças são vulneráveis a essas mensagens, o que pode influenciar nos valores dessa criança a longo prazo.

Diante desse fato, as emissoras devem transmitir em sua programação, principalmente no horário reservado para programação livre para todos os públicos, desenhos animados que transmitam mensagens de forma positiva na construção da identidade da criança, levando em conta o horário de transmissão e o conteúdo. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na [Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990](#), artigo 76:

As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infante juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas. Parágrafo único: Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão, apresentação ou exibição. (BRASIL, 1990)

No capítulo a seguir será apresentado um mapeamento dos desenhos animados de três emissoras da TV aberta, tendo nesse mapeamento o nome do desenho, a sua origem, o horário em que é exibido, sua imagem, sinopse e classificação indicativa⁷.

Mapeamento dos desenhos animados

Considerando todos os meios midiáticos presentes atualmente, a TV aberta oferece uma ampla programação voltada para o público infantil. Entre eles podemos citar os desenhos animados como um forte atrativo para as crianças.

Neste capítulo iremos mapear três emissoras da TV aberta de Curitiba – Paraná, que oferecem conteúdo para o público infantil em suas programações, com desenhos animados, elas são: Band, SBT e TV Cultura. A análise foi realizada buscando as informações nos sites oficiais das emissoras e observando programação em tempo real. Foi realizada uma interpretação das imagens dos desenhos, horários e dias da semana em que são transmitidos, origem e classificação indicativa.

A seguir, serão apresentados os três quadros referentes à programação das três emissoras selecionada para análise. No quadro 1 apresentaremos as principais informações dos desenhos da emissora BAND, canal 2.

Emissora: Band / Canal: 2			
Nome do desenho	Origem	Horário	Classificação indicativa
Mighty B!	Estados Unidos	Sábado às 06h00min	Livre para todos os públicos
Danny Phanton	Estados Unidos	Sábado às 06h10min	Livre para todos os públicos
T.U.F.F. Pup py	Estados Unidos	Sábado às 06h30min	Livre para todos os públicos

⁷ Nos sites oficiais, não apresentam classificação indicativa porém, devido aos seus horários de exibição, estão na faixa de horário de programação livre para todos os públicos.

Dragon Ball Z Kai	Japão	Sábado às 06h40min	Livre para todos os públicos
As aventuras de Jummy Neutron	Estados Unidos	Sábado às 10h00min	Livre para todos os públicos
Novo Transformers	Estados Unidos	Sábado às 10h10min	Livre para todos os públicos
Os Simpsons	Estados Unidos	Sábado às 10h20min	Não consta essa informação no site
Os Thornberrys	Estados Unidos	Sábado às 10h40min	Livre para todos os públicos
Popeye	Estados Unidos	Sábado às 11h30min	Livre para todos os públicos
Uma família da pesada	Estados Unidos	Sábado às 22h10min	Não consta essa informação no site
Fanboy e chum chum	Estados Unidos	Domingo às 06h10min	Livre para todos os públicos
Planeta Sheen	Estados Unidos	Domingo às 08h30min	Livre para todos os públicos
O segredo dos animais	Estados Unidos	Domingo às 09h30min	Livre para todos os públicos

Quadro 1: Mapeamento dos desenhos animados exibidos pela Band.

Fonte: Autoria própria com base nos dados disponibilizados no site oficial da emissora:

<http://www.band.uol.com.br/tv/programas.asp>. Acesso em: 14/05/2017.

A emissora Band de TV transmite de segunda a sexta-feira às 10h20 o desenho Os Simpsons, e nos finais de semana oferece uma programação mais ampla de desenhos animados, com 13 desenhos, sendo eles de comédia, ação, fantasia e aventura, com temas que envolvem o contexto familiar, os animais, ficção científica e o cotidiano. Dos desenhos exibidos 11 possuem origem da TV americana, e um deles de animação japonesa.

Em seguida, o quadro 2 refere-se à programação dos desenhos que são transmitidos pela emissora SBT, canal 4.

Emissora: SBT / Canal: 4			
Nome do desenho	Origem	Horário	Classificação indicativa
Bom Dia e Companhia ⁸	Brasil	De segunda a sexta-feira às 10h30min	Livre para todos os públicos
Capitão Jake e os Piratas	Estados Unidos	De segunda a sexta-feira às 09h00min	Livre para todos os públicos
Casa do Mickey Mouse	Estados Unidos	De segunda a sexta-feira às 08h30min e sábado às 10h30min	Livre para todos os públicos
Princesinha Sofia	Estados Unidos	De segunda a sexta-feira às 09h30min	Livre para todos os públicos
Doutora Brinquedos	Estados Unidos	De segunda a sexta-feira às 10h00min e sábado às 11h00min	Livre para todos os públicos
A Guarda do Leão	Estados Unidos	Sábado às 11h30min	Livre para todos os públicos

Quadro 2: Mapeamento dos desenhos animados exibidos pelo SBT.

Fonte: Autoria própria com base nos dados disponibilizados no site oficial da emissora:

<http://www.sbt.com.br/programacao/>. Acesso em: 14/05/2017.

⁸ Os desenhos apresentados nesse programa não constam na tabela devido à oscilação de horários e dias que são transmitidos.

De acordo com o quadro n 2, na emissora SBT, os desenhos animados passam diariamente, no período matutino, com suas programações voltadas para o público infantil. As classificações indicativas de todos os desenhos presentes no quadro nº 3 são livres para todos os públicos.

O SBT apresenta um programa de desenhos animados, - Bom dia e Companhia - e possui quadros de interação com o público, em sua maior parte, crianças. O programa é transmitido de segunda à sexta-feira, e apresenta os seguintes desenhos: Masha e o Urso; Monster High; Tom e Jerry; EverAfter High; Os Jovens Titãs em Ação; O que há de novo Scooby-Doo; Bob Esponja; X-men Evolution; Liga da Justiça sem limites; Kung Fu Panda; Monster High; PollyPocket e Os Pinguins de Madagascar, em horários e dias variados⁹.

A seguir temos o quadro n 3 que apresenta a programação voltada para o público infantil da emissora Tv Cultura, canal 9.

Emissora: TV Cultura / Canal: 9			
Nome do desenho	Origem	Horário	Classificação indicativa
Bananas em Pijamas	Austrália	De segunda a sexta-feira às 08h20min e 13h25min e domingo às 13h30min	Livre para todos os públicos
Blaze and the Monster Machine	Estados Unidos	De segunda a sexta-feira às 10h15min e 15h15min e sábado às 12h30min	Livre para todos os públicos
Bob, o Construtor	Reino Unido	Segunda a sexta-feira às 09h15min e 14h20min	Livre para todos os públicos
Cocoricó	Brasil	Segunda a sexta-feira às 08h00min, sábado às 10h30min e domingo às 13h50min	Livre para todos os públicos
Contos de Tinga Tinga	África	Sábado às 10h45min	Livre para todos os públicos
Moranginho: Aventuras em Tutti Frutti	Estados Unidos, Canadá e França	Segunda a sexta-feira às 16h00min e às 11h00min, sábado às 13h20min e domingo às 14h00min	Livre para todos os públicos
O Pequeno Reino de Bem e Holly	Reino Unido	De segunda a sexta-feira às 08h45min e sábado às 10h15min	Livre para todos os públicos
Osmar, a primeira fatia de pão	Brasil	De segunda a sexta-feira às 17h30min	Livre para todos os públicos
Pantera Cor-de-Rosa	Estados Unidos	De segunda a sexta-feira às 20h30min e sábado às 18h35min	Livre para todos os públicos
Patrulha Canina	Canadá	De segunda a sexta-feira às 17h00min	Livre para todos os públicos
Peppa Pig	Reino Unido	De segunda a sexta-feira às 08h30min e sábado às 10h00min e às 12h45min	Livre para todos os públicos
Que monstro te mordeu?	Brasil	De segunda a sexta-feira às 16h30min e domingo 15h15min	Livre para todos os públicos
Sésamo	Brasil	De segunda a sexta-feira às 13h00min	Livre para todos os públicos
Shaun, o Carneiro	Reino Unido	De segunda a sexta-feira às 17h45min e às 19h00min, sábado às 16h00min e domingo às 16h20min	Livre para todos os públicos
Shimmer e Shine	Canadá	De segunda a sexta-feira às 09h30min e 14h30min	Livre para todos os públicos
Thomas e Seus Amigos	Reino Unido	De segunda a sexta-feira às 09h00min e 14h05min	Livre para todos

⁹ Não consta no site oficial da emissora o horário de exibição desses desenhos, apenas que são exibidos dentro do programa Bom dia e Companhia, que é transmitido de segunda a sexta-feira às 10h30min.

		e sábado às 12h	os públicos
--	--	-----------------	-------------

Quadro 3: Mapeamento dos desenhos animados exibidos pela TV Cultura.

Fonte: Autoria própria com base nos dados disponibilizados no site oficial da emissora: <http://tvcultura.com.br/grade/#atual>. Acesso em: 14/05/2017.

Em sua programação, a emissora TV Cultura apresenta desenhos animados diariamente, em horários diversificados: entre 08h00 às 20h30 durante a semana e 10h00 às 18h35 nos finais de semana. Os desenhos apresentados possuem classificação indicativa livre para todos os públicos.

Entre os 16 desenhos presentes no quadro 3, apenas um não foi especificado o país de origem. Entre os que possuem essa informação, cinco são britânicos, quatro possuem origem brasileira, dois estadunidenses, dois canadenses e um possui origem em três países: Estados Unidos, Canadá e França. Alguns desses desenhos acima referidos são transmitidos dentro do programa “Quintal da Cultura” que “a cada esquete, as crianças entram em contato com temas educativos: Música, Contos de Histórias, Literatura, Folclore, Fábulas, e muitos outros”. É transmitido de segunda à sexta-feira, às 8h55min e às 14h00min. Sábado, às 12h25min e domingo, às 13h50min.

Diante dos dados das emissoras analisadas acima, parte dos desenhos animados possui origem em outros países. No geral dos quadros, O SBT e a TV Cultura transmitem com maior variedade e frequência os desenhos, já a emissora Band passa apenas um desenho durante a semana, estando a maioria dos desenhos animados sendo transmitidos aos sábados e domingos. Grande parte dos desenhos das três emissoras possui classificação livre para todos os públicos. As emissoras transmitem uma variedade de categorias, dentre elas temas relacionados ao cotidiano, fantasias, ficção científica, ação, comédia, aventura, entre outros, com maior possibilidade de atrair diferentes públicos.

O que as crianças assistem? Qual a mensagem?

Para a análise os desenhos foram agrupados pelo seu gênero animado, sendo: ação e aventura, ficção científica, super-herói, conto de fadas, educativos e relações sociais e familiares. A partir desses grupos, foram definidas 3 categorias de análise:

- I. Sobre o conteúdo dos desenhos animados. (Os dados dos desenhos);
- II. Sobre a cultura. (Modo de vida, de acordo com o país de origem do desenho);
- III. Valores sociais. (Sobre comportamentos, mensagens e influências sociais);

Dentro dessas categorias, foram elaboradas subcategorias como: a) Questões de gênero (Feminino e Masculino) – representação de homem e mulher na sociedade; b) Relações políticas e de poder – Como ocorrem essas relações? Qual papel elas possuem na história do desenho, relações cotidianas?; e c) Questões de preconceito – ligadas à diversidade racial.

Como já comentado anteriormente, vários aspectos podem influenciar na construção da identidade da criança, um deles são os desenhos animados. Dos 46 desenhos mapeados deles 12 tem como característica principal personagens que defendem as pessoas e a sociedade de acontecimentos e monstros malvados, eles são considerados “super-heróis”¹⁰. Mapeamos também 4 desenhos de ficção científica¹¹. Eles apresentam conteúdos que envolvem ciência e muita imaginação.

Cada desenho tem sua singularidade e pode influenciar em um aspecto, como Jempson (2002), nos traz um mesmo desenho pode instigar uma criança tanto para o bem quanto para o mau, levando em conta que muitos comportamentos que as crianças têm, estão relacionados a observação de sua realidade e também das mídias em geral.

Os desenhos de super-herói, por exemplo, sempre tem o vilão e o mocinho, e cada criança dependendo do contexto e de suas convicções já criadas pode ser induzida a comportamentos maldosos de agressividade, ou a um comportamento inverso, assim, querer ajudar as pessoas, defender e fazer o bem, da mesma forma que os super-heróis fazem. Todo comportamento e pensamento da criança pode de alguma forma influenciar na construção de sua identidade. Os desenhos que são relacionados a ficção científica, tendem a ser desenhos indicados, pois como, em outras categorias são desenhos que levam a exercer a criatividade e imaginação, e também podem influenciar às crianças a assuntos relacionados a ciência, assim desenvolvendo o cognitivo.

Sartori e Britto (2008) comentam que as crianças tendem a imitar personagens, e uma observação feita que chama bastante a atenção é que tanto nos desenhos de super-heróis quanto nos de ficção científica, os personagens são na maior parte masculinos, o que mostra uma separação de gênero, e se as crianças tendem a imitar, esse aspecto tende a continuar com essa cultura machista, segundo o autor, a sociedade e os meios de comunicação sugerem regras de comportamento, tanto feminino, quanto masculino.

¹⁰ São eles: Blaze and Monster Machine, Transformers, Popeye, Planeta Sheen, Scooby-doo, Os Jovens Titãs em Ação, Liga da Justiça, Kung-Fu Panda, Patrulha Canina, T.U.F.F. Puppy e Dragon Ball Z Kai.

¹¹ São eles: Jimmy Nêutron, Dammy Phanton, Fanboy e ChumChum e X-men Evolution.

Nos contos de fadas os personagens são formados na maioria das vezes pelo sexo feminino. São delicadas e sensíveis. Salvando e protegendo o mundo estão os meninos. Essa relação, muitas vezes pode ser responsável por colocar a mulher como frágil, e a mocinha que precisa ser salva; isso faz com que desde cedo a mulher cresça pensando que o homem sempre estará na frente.

Dentre os desenhos apresentados (quadros 1, 2 e 3) 4 deles abordam conteúdo que envolve relações sociais e familiares¹². Essas relações ocorrem de forma que durante os episódios dos desenhos retrata-se a maneira de convívio entre membros de uma família, e, grande parte do desfecho da história se dá baseado nessa relação. A maioria dos desenhos nessa categoria possuem um núcleo familiar parecido, um casal heterossexual e dois filhos – normalmente um menino e uma menina. Em Os Simpsons, diversos episódios retratam uma sátira ao estilo de vida americano, e Uma Família da Pesada é uma animação que se assemelha a esse modelo familiar. Ambos possuem teor de comédia e classificação indicativa livre para todas as idades, porém em Os Simpsons essa classificação é diferenciada em alguns episódios que apresentam temas não relevantes para todos os públicos.

De acordo com o segundo capítulo desse artigo, que relaciona os desenhos animados com a construção da identidade social da criança, nenhum dos 4 desenhos dessa categoria apresentam apenas mensagens positivas para as crianças que poderão assisti-los. As relações de poder estabelecidas nos núcleos sociais e familiares são diferentes, em alguns os filhos possuem relação de poder sobre o restante da família, como é o caso de Peppa Pig, em outros, essa superioridade parte de outro membro (pai, mãe). Entre essas animações, o gênero que predomina nas questões de tomadas de decisões é o feminino. O gênero masculino é tratado como um ser mais cômico muitas vezes, e que apresenta comportamentos de submissão.

Sete dos desenhos analisados apresentam conteúdo de ação e aventura¹³. Geralmente os desenhos dessa categoria envolvem dois grupos que são oponentes e participam de um combate fazendo uso da força física para defender um objetivo que muitas vezes não é comum entre eles. Nos episódios desses desenhos, normalmente um adversário procura sempre tirar vantagens do outro para se sobressair.

¹² Os desenhos classificados nessa categoria são: Os Simpsons; Os Thornberrys; Peppa Pig; Uma Família da Pesada e Osmar, A Primeira Fátia do Pão de Forma.

¹³ São eles: O Segredo dos Animais; Capitão Jake e os Piratas; Pantera Cor-de-Rosa; Shaun, o Carneiro; Tom & Jerry; Bob Esponja e os Pinguins de Madagascar.

Quatro dos desenhos animados mapeados apresentam características educativas¹⁴, deixando de ser apenas um desenho animado atrativo para entretenimento, trazendo uma perspectiva diferente. Esses desenhos resultam em conteúdos onde a criança além de ser espectadora, é também uma participante de maneira indireta, ou seja: acreditam estar ajudando os personagens na resolução de problemas. Estes desenhos apresentam formas, símbolos, músicas, letras, números, higiene, cores, noções de respeito ao próximo, temas do cotidiano, e como resolver certos problemas, contos e lendas de outras culturas, envolvendo sempre o lado cognitivo e o emocional; sendo assim requer da criança um olhar crítico, como por exemplo no desenho Contos de Tinga Tinga, em alguns episódios os personagens dos desenhos animados, solicitam que as crianças perguntem o porquê sobre tudo, incentivando o aprendizado, a pesquisa e ativando a curiosidade natural de forma lúdica.

Ciampa (1984) ressalta que as influências às quais ficamos expostos irão influenciar na formação da identidade, e que ela não é única e acabada ela se renova a cada oportunidade. Analisando este conceito percebemos que, esses desenhos podem intervir de forma positiva na construção da identidade da criança; ela terá uma bagagem cultural e educativa, e este conceito só tem a acrescentar em sua formação. Ou seja, os desenhos educativos tratados de maneira lúdica, mesclando a fantasia e realidade, podem ser muito positivos, pois estão trabalhando noções pedagógicas as vezes antes mesmo de sua inserção a escola.

Outra categoria bastante presente na vida das crianças são os contos de fadas¹⁵. Essa categoria apresenta um conteúdo de pura fantasia, alguns deles se passam em reinos, onde existe uma estrutura social com bastante magia envolvida; outros com o seu próprio mundo em particular e bem fantasioso, onde nesta categoria não descartamos a presença de magia tanto para o bem, quanto voltada para o mal, na grande maioria existe os vilões e as mocinhas, não mocinhas em perigo mas sim, que resolvem os problemas ao longo dos episódios.

Sempre com mensagens de amizade, superação, amor ao próximo, atos de coragem de sabedoria e liderança, são alguns dos fatores que são encontrados dentro das histórias; como no desenho Thomas e seus amigos por exemplo, os episódios são

¹⁴ São eles: A casa do Mickey Mouse; Cocoricó; Contos de Tinga; Sésamo e O Pequeno Reino de Ben e Holly.

¹⁵ São eles: Princesinha Sofia; EverAfter Higt; Moranguinho; Masha e o Urso; Doutora Brinquedos; Monster High; Thomas e seus amigos; Shimmer e Shine; Que Monstro te Mordeu, Pequeno Reino de Ben e Holly, Bananas de Pijamas e Polly Pocket.

direcionados a valorização da amizade, companheirismo e sempre tem como objetivo passar mensagens positivas, o que pode ser gratificante no dia a dia no convívio social.

Duarte, *et al.* (2006) afirma que de certa forma a influência que esta categoria traz para as crianças tanto para as meninas quanto para os meninos, é de que possibilitará uma nova maneira de encarar as situações do dia a dia, conflitos entre irmãos, amigos, escola, pais, medo, dentre outras situações que na infância nos deparamos; os desenhos acabam mostrando maneiras de como lidar com estas circunstâncias. Jempson (2002) comenta que devemos ter cuidado sobre os conteúdos que as crianças ficam expostas, pois eles trazem o conceito de bem e mal, e existe também o marketing, as crianças muitas vezes são influenciadas a adquirir os produtos dos personagens dos desenhos; como por exemplo as princesas onde as meninas se identificam e querem parecer iguais. Neste aspecto entram as questões de padrões de beleza que se estipula na mídia atual.

Nesta categoria são analisadas as relações ligadas a preconceitos, dentre os desenhos analisados poucos apresentam, no papel principal uma personagem negra, sendo um ponto positivo à diversidade o desenho da Disney: Doutora Brinquedos, que é representada por uma menina, que tem poderes que faz os brinquedos se tornarem reais, sendo a médica dos brinquedos, sua repercussão observe comentários positivos, incentivando a diversidade, o respeito, e a maneira em como ela é representada uma menina que desempenha um papel importante na sociedade, com inteligência, sensibilidade e carinho.

Diante desta análise, consegue-se ter clareza com relação ao conteúdo apresentado nos desenhos animados. Variados temas e mensagens que vem acompanhando o entretenimento, que é produzido especialmente para o público infantil

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar os desenhos animados e suas influencias na construção da identidade social das crianças de 5 a 7 anos de idade. Utilizamos alguns autores que comentam sobre a influência da mídia nas vivências sociais, levando em conta que os meios externos podem influenciar no comportamento das crianças; pois muitos dos comportamentos que elas apresentam são reproduções do que elas veem e ouvem em seu dia a dia, no contexto social onde estão inseridas.

Observando que as programações infantis (desenhos animados) podem induzir a certos comportamentos mapeamos os desenhos animados de três emissoras: Band, SBT e TV Cultura, que são as emissoras que possuem maiores audiências e apresentam uma grande gama de desenhos. Neste mapeamento foram sistematizados e analisados os principais dados dos desenhos para melhor compreensão dos impactos na construção da identidade das crianças.

Analisando os aspectos dos desenhos animados, e levando em conta os estudos que mostram que grandes partes das crianças passam um vasto tempo expostas a programações destinadas ao público infantil, indagamos a respeito das influências que esses desenhos podem trazer no processo de construção da identidade.

Tivemos como objetivo pesquisar como ocorre a construção da identidade social da criança, e os principais aspectos exteriores que podem influenciar. Nesta perspectiva ficou claro que toda força exterior pode instigar de alguma forma, pois a identidade é construída e mutável a cada dia. Para melhor analisar mapeamos os desenhos das emissoras o que foi muito positivo para interpretação das categorias.

A pesquisa possibilitou observar as mensagens transmitidas pelos desenhos, mensagens essas que podem ser positivas ou negativas. Através da análise dos desenhos animados chegamos à conclusão de que esses podem influenciar na construção da identidade social da criança, levando em conta nossas pesquisas dos principais fatores impactantes. Observamos vários aspectos: Relações familiares, questões de gênero, preconceito e relações de poder, tais fatores encontrados nas emissoras analisadas; esses aspectos fazem parte do dia a dia e podem influenciar no comportamento das crianças.

Referências

BANNELL, R. I. **Habermas e a Educação**. Belo horizonte: Autentica, 2006.

BELLONI, M. I. **Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização**. Florianópolis. 2007. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629/1370>>. Acesso em: 20/03/2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em: 16/05/2017.

_____. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015:** hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília: Secom, 2014. Disponível em: < <http://www.cultura.gov.br> > Acesso em: 17/03/2017.

CIAMPA, A, C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (p. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. 2 ed. Bauru: EDUSC, 1999.

DUARTE, R. LEITE, C. MIGLIORA, R. **Crianças e televisão:** o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Revista Brasileira de Educação**, v.11 n. 33. Rio de Janeiro, set/dez. 2006.

GERBNER, G. *The Electronic Storyteller: Television & Cultivation of Values*. 1997. Disponível em: < <http://www.mediaed.org/transcripts/The-Electronic-Storyteller-Transcript.pdf>>. Acesso em: 14/03/2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, 2008.

INSTITUTO ALANA. **Projeto Criança e Consumo:** Tempo de crianças e adolescentes assistindo TV aumenta em 10 anos. 2015. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>>. Acesso em: 02/04/2017.

JEMPSON, M. Algumas ideias sobre o desenvolvimento de uma mídia favorável à criança. In: Carlsson, U. & Feilitzen, C, V (Orgs.). **A Criança e a Mídia:** imagem, educação e participação. (p.119-133). 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOREIRA, A, S. **Cultura Midiática e Educação Infantil**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14/04/2017.

MOURA, J. T. T. LEAL, L. O. PADILHA, K. D .S. **A Influência do Desenho Animado no Processo Sociocognitivo da Criança**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. P. 1-11.

PAIVA, G. J. **Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea**. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/%20viewFile/%201926/1432>>. Acesso em: 15/03/2017.

PERROTTI, E. *et al.* A Criança e a Produção Cultural. In: ZILBERMAN, R. A **Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.

SARTORI, J. A, BRITTO, N. S. **Gênero na educação:** Espaço para diversidade. 3 ed. Florianópolis: Genus, 2008. p. 31-111.

TV CULTURA. **Programas**. Disponível em: <<http://tvcultura.com.br/programas>>
Acesso em: 23/04/2017.

PEDAGOGIA SOCIAL: VÍNCULOS AFETIVOS, COMO SÃO FORTALECIDOS?

Aline Aparecida de Oliveira¹
Glauciane Gonçalves²
Renata Caroline Lagos³
Humberto Silvano Herrera Contreras⁴

Resumo: O presente trabalho estuda sobre o processo de fortalecimento de vínculos afetivos de crianças em instituições de atendimento social. Objetivou-se entender o processo de fortalecimento de vínculos na Instituição a partir das percepções das crianças atendidas. Baseia-se em pesquisas bibliográficas de pesquisadores na área de pedagogia e educação social. Também, consideraram-se como dados os registros das percepções das autoras decorrentes da experiência do Estágio Supervisionado de Pedagogia Não Escolar em uma instituição que oferece o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos na cidade de Curitiba, Paraná. Além disso, fez-se o levantamento de dados de um grupo de 30 crianças entre 6 e 11 anos, por meio da aplicação de um questionário. A pesquisa mostra a importância das propostas socioeducativas mediadas pelo educador social tendo foco em quatro dimensões: família, escola, instituição e amigos. A pesquisa concluiu que o trabalho de fortalecimento de vínculos é essencial para a vida das crianças atendidas que vivem/estão em situação de vulnerabilidade/risco social. Percebeu-se que diante de tal desafio, o atendimento socioeducativo precisa ser constantemente avaliado e repensado a fim de atender significativamente as necessidades sociais dos participantes.

Palavras-chave: Pedagogia social. Fortalecimento de vínculos. Educador social.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: aline97ao@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: glauciane_93@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: renata.lagos@outlook.com

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em pedagogia, pedagogia social e educação social (NUPEPES) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: htoherrerac@gmail.com.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL ACAMPA COMUNIDAD

NICOLICH 2016: “DELIVERY DE JUVENTUDES”

Laura Ruiz¹
Luisa Suárez²

Resumen: La siguiente narración (Connelly&Clandinin, 2008) elaborada por las investigadoras Luisa Suárez y Laura Ruiz, sintetiza el proceso de trabajo del Acampa Comunidad Nicolich. Proyecto enmarcado dentro del programa de Campamentos educativos de ANEP³, que consiste en crear y gestionar un campamento educativo en un territorio socio-educativo, en este caso en el Municipio de Nicolich. Para ello se realiza un trabajo de construcción conjunta con la comunidad en sentido amplio, durante un período de tiempo que se estima entre 4 y 6 meses. Compartimos aquí en qué consiste el Acampa Comunidad (AC), de qué se trata la experiencia en el Municipio de Nicolich, que dejó la misma, quiénes participaron, qué se tensionó en el proceso y qué logros se alcanzaron; y finalmente reflexiones al para qué de lo educativo y en qué contribuye, en este sentido, el AC. En función a las características de la experiencia presentada, invitamos a recorrer y dialogar con la narración de la experiencia, deseando que dicha lectura ofrezca insumos para recrear la tarea educativa en comunidad.

Palabras clave: educación, comunidad, intervenciones lúdico-artísticas y construcción colectiva.

¿Qué es el Acampa Comunidad?

¹ Laura Ruiz, es Educadora Social y Técnica en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación. Trabajó durante varios años en el Área de Educación No Formal del Ministerio de Educación y Cultura. Socia Fundadora de la Cooperativa de Trabajo Homoludens donde desarrolla proyectos educativos, culturales y comunitarios desde una intencionalidad pedagógica. Desde el año 2010 Homoludens integra la licitación de "Campamentos Educativos ANEP", una política pública que brinda campamentos educativos a niños, niñas y adolescentes que transitan por la educación pública en Uruguay, y en el marco de ese programa es que nada la propuesta del Acampa Comunidad, desarrollado por Homoludens. Docente en la formación de Educación Social en Uruguay. E-mail: laurar Ruiz.uy@gmail.com

² Magister en Artes visuales de y Educación de la Universidad de Barcelona, España, 2015-2016. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Republica del Uruguay. Y Técnica en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación, universidad Católica del Uruguay. Docente a nivel Universitario y Terciario en diversas instituciones en Uruguay. Socia fundadora y Co-coordinadora general de la Cooperativa de Trabajo Homoludens: emprendimiento dedicado a desarrollar e implementar proyectos en el ámbito de la educación, la recreación y el arte en marcos educativos formales y no formales. Email: luisitalein@gmail.com

³ Administración Nacional de Educación Pública.

La siguiente propuesta denominada “Acampa Comunidad” se inscribe en el Proyecto de Campamentos Educativos (CE) desde el año 2013, en el marco de la licitación pública realizada dicho año. Durante el año 2014 y 2015 se desarrollaron tres experiencias de AC, siendo la del 2016, la cuarta edición de este proceso de trabajo.

Se crea el *Acampa*, para generar acciones colectivas que mediante la convivencia disfrutable (Coronado, 2008) y metas comunes impacten positivamente en la comunidad (Delgado, 2009) a la que pertenecen los/as acampantes, en las instituciones educativas y en la trayectoria escolar de cada participante. Se propone vivir la educación en y desde la comunidad, fortaleciéndose los procesos de articulación, de diálogo y la construcción de proyectos y productos colectivos socio-educativos. Entendemos al AC como una forma de hacer educación fuera del aula, una forma de aprender a convivir, de vincularnos entre pares, de relacionarnos positivamente entre adultos, jóvenes, niños y niñas, vecinas y comunidad.

El *Acampa* tiene su base metodológica en el trabajo lúdico, donde se contempla al juego como construcción cultural y manifestación privilegiada del mismo, pero que no se agota en él. El trabajo lúdico desde este enfoque implica una actitud, una predisposición del *ser* frente a su cotidianeidad, es una forma de estar en la vida. Es brindarse la posibilidad de error – ensayo – acierto, de ser creativos y flexibles, de tomarse las situaciones cotidianas con humor, de investigar con relación al mundo y a sí mismos probando lugares nuevos. Es una apuesta pedagógica de vínculos humanizados y afectuosos, asumiendo con responsabilidad y constancia la autoría y narración de la propia historia, entrelazada con múltiples historias, que hacen a cada sociedad y a su cultura.

¿Cómo fue la experiencia del Acampa en el Municipio Nicolich?

El desarrollo del AC se estructura en tres etapas de trabajo: pre-campamento (diseño y gestión previa); implementación del campamento (materialización) y post campamento (evaluación).

El *pre campamento* es sustancial para que los actores involucrados puedan construir, mediante un trabajo conjunto un proyecto común, es en este marco que se crea la Comisión Organizadora (CO). La misma representa, en el marco del Acampa, una plataforma pedagógica mediante la cual se pone en diálogo a la multiplicidad de

actores del territorio socio-educativo. Esta tiene como encomienda, en un primer momento, la identificación de las problemáticas locales y la negociación para la selección sobre qué aspectos intervenir en el territorio. A partir de ahí se construyen los objetivos específicos de cada experiencia, los contenidos y se diseña el formato particular de cada propuesta.

Uno de los principales desafíos para esta etapa es poder encauzar las demandas, sensaciones, motivaciones y opiniones de la CO en el proceso de diseño de la propuesta manteniendo los objetivos de la política educativa en la cual está inscrita.

Se trabajó en conjunto con las redes de la zona para ofrecer la experiencia (Larrosa – Skilar, 2009) al Municipio de Nicolich e identificar temáticas de interés para la comunidad, que pudieran abordarse mediante el AC. Una vez definida la población se identificaron las organizaciones que sería importante involucrar en dicho proceso; se realizó un relevamiento en torno a las distintas miradas sobre la realidad del Municipio de Nicolich, las juventudes y los posibles aportes del *Acampa*.

La CO estuvo integrada por referentes adultos y referentes jóvenes de los grupos participantes del Liceo N° 15 de Nicolich, Jóvenes en Red, Centro Juvenil La Frontera y la UTU con representación de sus propuestas en los tres barrios (Aeroparque, Empalme y Colonia Nicolich). A su vez participaron representantes de Juventud de la Comuna Canaria, Red Todos por la Educación, Secretaría de Deportes, Coordinación de Campamentos Educativos, Unidad Coordinadora de Integración Educativa Canelones Este, Policía Comunitaria y Cooperativa de Trabajo Homoludens.

El trabajo con la CO supuso identificar las problemáticas del Municipio de Nicolich; definir los objetivos y alcances; co- diseñar la propuesta del *Acampa*; co-organizar y viabilizar la ejecución del campamento, y en la etapa post-campamento evaluación de lo realizado.

Objetivos 2016

- Generar el antecedente de un proyecto educativo con jóvenes que potencie y enriquezca las experiencias que vinculan educación y comunidad en el Municipio Nicolich.
- Promover la diversidad de metodologías y formatos pedagógicos que

enriquezcan las trayectorias educativas de los sujetos.

- Ensayar y optimizar distintas formas de vincularse que promuevan una convivencia disfrutable y cuidada.
- Resignificar la imagen de las juventudes y las posibilidades de incidencia de las mismas en su comunidad.

Implementación

Delivery de Juventudes, una estrategia de mediación

El AC toma la forma del “*Delivery de Juventudes*”, creada en esta edición para dar respuesta a las inquietudes y miedos planteados por adultos y jóvenes. Dicho formato buscó amplificar las voces de los jóvenes a través de intervenciones artísticas llevadas a la comunidad en forma de “*deliverys*”. Estas intervenciones (de modalidades efímeras y permanentes) apostaron al fortalecimiento de los procesos de sentido de pertenencia y construcción colectiva en las comunidades en las cuales circulan, reconocen o identifican las juventudes del Municipio de Nicolich (Aeroparque, Colonia Nicolich y Empalme Nicolich).

La CO seleccionó los lenguajes artísticos a trabajar con los jóvenes y los lugares donde se realizarán las intervenciones, resultando la siguiente nomenclatura:

- Pintura Comunitaria: en la senda peatonal de la rotonda de empalme Nicolich entre las ruta 101 y 102.
- Percusión: propuesta efímera a presentarse en la Escuela 264 de Aeroparque.
- Cuerpos expresivos: presentación coreográfica en la plaza del Shopping Costa Urbana.
- Escultura Comunitaria: en la Plaza Fraternidad y el Centro Comunitario de la Colonia Nicolich.

El “*delivery de juventudes*” finalizó en el campamento de dos días y una noche, donde se aplicaron los acuerdos generados previamente en consenso, actividades lúdicas propias del campamento educativo (Ruiz – Suarez, 2009), instancias de convivencia disfrutable, y un proceso de trabajo en formato de taller con diferentes artistas y lenguajes expresivos. En ese tiempo los acampantes integraron distintos conocimientos

para luego compartir e imprimir en la comunidad sus voces, sus miradas, sus aprendizajes.

El campamento se realizó el 10 y 11 de noviembre del 2016, en las canchas del Champagnat; participaron alrededor de 80 personas jóvenes y adultas. Cabe destacar que la infraestructura, así como los servicios necesarios para la implementación del campamento, fueron gestionados a nivel local. Las carpas, el servicio de limpieza y las comidas fueron muy bien valorados y evaluados por los acampantes; lo cual transformó la percepción de los participantes de las posibilidades del territorio también en este aspecto. Se vieron involucrados indirectamente unos 10 comercios, vecinos de los 3 barrios; así como las familias de todos los jóvenes que asistieron y a su vez las instituciones que pertenecen a la red Todos por la Educación. Se vieron implicados unos 200 escolares de la Escuela N° 264 de Aeroparque y unos 60 vecinos de los tres barrios en forma directa durante el desarrollo de las intervenciones.

Post- Campamento: evaluación

La etapa final del AC conllevó distintos momentos de evaluación y reflexión en relación a la experiencia. Presentamos una síntesis de las evaluaciones realizadas por los acampantes, sumando a ésta la evaluación realizada en conjunto con la CO.

¿Qué dejó el Acampa?

Una experiencia de convivencia disfrutable (Viscardi, 2013) donde la mayoría de las evaluaciones señalan el sentirse bien, cómodos en relación a la misma. Siendo un factor a destacar que la mayoría de las personas participantes no se conocían previamente debido a la escasa circulación existente entre los barrios. El clima disfrutable contribuyó al encuentro entre jóvenes y adultos desde sus particularidades, sus gustos y miradas diferentes, siendo esto una potencia para la construcción del vínculo y no un inicio de enfrentamiento. Transcribimos algunas frases de las evaluaciones:

“Me siento genial porque nunca conviví así” (...) “Una experiencia muy enriquecedora, que permite ampliar las redes barriales, conocernos más allá del marco institucional al que pertenecemos”.

(...) “Para que entre los tres barrios no nos peleemos para llevarnos bien”. “Visibilizar lo que los jóvenes son capaces de hacer. Deconstruir la imagen para reconstruir algo distinto entre todos”.

Un ensayo de construcción de una sociedad democrática (Frigerio, 2010). En este sentido destacamos algunas dimensiones: la posibilidad de relacionamiento pacífico independientemente de su procedencia; reconocimiento positivo de realizar acciones colectivamente y la búsqueda de mejorar las condiciones de cada comunidad:

“Fue una hermosa experiencia, me sentí muy a gusto y fuimos todos muy compañeros y nos cuidamos entre nosotros”. “La verdad muy bien porque hubo mucho compañerismo, amistad y mucha igualdad”. “Estuvo muy bueno porque aprendimos a convivir con otros tipos de personas y a compartir momentos juntos”. “Bien porque nos da la oportunidad de conocer gente nueva, a comunicarnos y a compartir no sólo momentos lindos sino a trabajar en equipo”.

Diferentes posibilidades de ser/estar desde lo lúdico, lo creativo, lo expresivo y lo artístico, en tanto pudieron los acampantes experimentar y reconocerse desde diversos lugares, encontrando en las propuestas planteadas espacios de libertad para expresarse:

“Muy buenas, sirvieron para integrarnos porque jugamos todos juntos y nos ayudamos. “Están muy buenos porque nos enseñaron cosas nuevas y nos divertimos aprendiendo”. “Estuvo muy bueno porque fuimos a muchos lados y porque aprendí que la vergüenza nunca se tiene que poner como una excusa”. “Nos enseñaron que por cosas mínimas se puede cumplir un sueño”

El reconocimiento de la potencia de lo colectivo al desarrollar acciones educativas sostenidas en la grupalidad (Riviere, 1977), dando cuenta de los frutos del trabajo en colaboración:

“Hacer compañeros, a ayudar y dejar que me ayudaran. Todo!!” “Aprendí que lo que pensábamos que no lo podríamos hacer, lo podemos hacer con esfuerzo y compañerismo”. “A que en equipo y juntos todo se puede cuando se lo proponen”. “Saber compartir, no

*pelearnos porque somos un grupo y sirve para nuestro futuro”.
 “Que si nos decidimos hacer algo se puede lograr”. “Aprendimos a interactuar y a saber al tratar con las personas”.
 “Disfruten!!! Espero que les guste el Campa Comunidad y no tengan vergüenza de nada juntos TODO SE PUEDE!!!”*

A los jóvenes como hacedores y protagonistas de su comunidad (Duarte, 2011):

“Sirvieron para compartir, ayudarnos entre nosotros (vecinos y acampa)”. “También me gustó porque ayudamos e hicimos algo por el barrio”. “Estuvo demás porque salimos a lados como por ejemplo la escuela, shopping, plazas, donde pudimos divertir a la gente y mostrarles todo lo que hacemos los jóvenes”. “Muy bueno porque me gusto hacer algo diferente y que dejó huella”. “El aporte es la marca que dejamos en el barrio”. “La pintada estuvo buena nos vamos acordar”.

¿Qué ha posibilitado tensionar y lograr el Acampa?

A continuación, ofrecemos una mirada relacional entre las principales tensiones y logros que identificamos para pensar los posibles aportes a lo educativo:

TENSIONES	LOGROS
Grandes temores vinculados a la seguridad e integridad física de los participantes por la realización del campamento de jóvenes en Nicolich.	Realización de un campamento de dos días y una noche de 80 personas sin ningún tipo de dificultad en la seguridad (adentro y afuera), en la convivencia y en la implementación de los Deliverys en los barrios.
Visualización del territorio como “feo”, “pobre”, “aburrido”, entre otros adjetivos despectivos que fueron utilizados en el proceso.	Valoración inmediata del espacio de campamento, la comida, y la circulación en los tres barrios.
¿Irse o quedarse? Fue otra de las grandes tensiones vivenciadas en el proceso del pre-campamento; ya que se presentó mucha resistencia a realizar el mismo en el Municipio Nicolich propiamente.	La realización del campamento en Nicolich. Que resignificó, desde la llegada misma al campamento, la mirada de los jóvenes y adultos sobre ellos mismos y las posibilidades de acción en el Municipio.

<p>Los movimientos generados a partir de la experiencia del Acampa como lógica instituyente, en continua tensión con las lógicas instituidas de la educación formal, como limitación para la concreción de la experiencia.</p>	<p>El fortalecimiento de una forma de articulación, diálogo y alianzas entre las instituciones educativas, las organizaciones de la sociedad civil e instituciones de gobierno local y nacional, en pro de la construcción de un proyecto socio-educativo común.</p>
<p>Tres barrios que no se reconocen como parte de una misma comunidad- Municipio-territorio. Jóvenes y adultos desconfiados por la procedencia barrial e institucional de los participantes.</p>	<p>La participación sostenida de todas las instituciones convocadas de julio a noviembre a través de sus referentes logrando superar las dificultades presentadas en el proceso con una participación de jóvenes e instituciones de los tres barrios y circulación por todo el territorio del Municipio sin distinción territorial y/o institucional.</p>
<p>Poco apoyo de algunas instituciones educativas y de la comunidad a la propuesta.</p>	<p>Se lograron los adultos referentes necesarios para que todos los jóvenes que quisieran participar estuvieran referenciados por adultos de su institución o programa.</p>
<p>Resistencias y desinterés por parte de los jóvenes y adultos a la propuesta.</p>	<p>Generación de un antecedente y marco referencial muy positivo que habilita y da confianza para la realización de nuevas experiencias similares</p>
<p>Época del año en el cual efectivamente se realizó el campamento.</p>	<p>El 100% de los participantes del Acampa recomiendan a otras comunidades la participación en este tipo de propuestas resaltando sobre todo el disfrute de la experiencia, el valor de hacer en colectivo y la importancia de dejar una huella positiva en su propia comunidad.</p>
<p>Dificultades para llegar a todas las instituciones que era de interés convocar para integrarse al proceso de trabajo.</p>	<p>Apropiación de la tarea por la comisión organizadora llegando al final del proceso habiéndose implementado el campamento con un empoderamiento real de los jóvenes en la creación, motivación y convocatoria al mismo.</p>

Reflexiones finales sobre la experiencia

Pensar en el para qué del Acampa, nos lleva a reflexionar en relación al *para qué* de lo educativo, y en este caso traemos algunas consideraciones de Estanislao Antelo en cuanto al tratamiento de esta interrogante.

El responder esta cuestión constitutiva de lo educativo refiere dice al autor al brindar herramientas a las nuevas generaciones para desenvolverse en la vida, al aprendizaje de vivir con otros y a poder asegurar algo de la transmisión de la cultura, en tanto cuestiones que han de ser conservadas del legado construido por la humanidad así como también el dar lugar para lo nuevo.

El Acampa Comunidad propone una metodología innovadora para llevar adelante lo educativo, alineándose con estas premisas. Es un formato que permite trascender los muros y las inscripciones institucionales tradicionales, tomando como plataforma pedagógica al propio territorio.

Al cambiar el espacio de ejercicio de lo educativo abrimos la vía para que aquellos que se hagan presentes puedan transitar otros lugares (Merieu, 1998); promoviendo (en este caso) que jóvenes y adultos se encuentren como autores, co-gestores, productores e incidiendo concretamente en su comunidad.

La convivencia, el estar-juntos en tiempos de individualismo (Garces,2013); no es algo dado es algo a construir y aprender (Frigerio,2004), sobre todo en estos tiempos de severa estigmatización sobre ciertas poblaciones en este caso sobre los jóvenes. En este sentido el AC brindó la posibilidad de que los encuentros entre las personas pares así como el encuentro intergeneracional fuera desde el reconocimiento recíproco (Honneth, 1997), corriendo los prejuicios de unos sobre otros que colaboran en lógicas de exclusión y desigualdad social.

Sucedió una experiencia de convivencia, mediada por la tarea de concreción de objetivos comunes, que son visibles y tangibles para quienes participaron –“deliverys de juventudes”- y que generan el antecedente de que la construcción colectiva que involucra a las juventudes en Nicolich es posible. Esta mediación fue vehiculizada por diversos lenguajes artísticos y una metodología lúdica que toma como punto de partida

“*el estar juntos*”, tensiona las individualidades e invita a “*construir juntos*” en un campo pedagógico cuidado, de confianza y de disfrute.

Finalizamos esta narración con la convicción de que este tipo de proyectos refresca el acontecer educativo y diversifica las modalidades de la pedagogía en la Uruguay; siendo esta, antecedente para futuras experiencias de innovación educativa y de flexibilización de las lógicas institucionales, para generar una educación más humanizada, disfrutable, desafiante y que invita a una construcción de la educación en y para la vida en comunidad.

Referencias Bibliográficas

ANTELO, E. (2009) “A que llamamos enseñar” en Alliaud, A & Antelo, E (2009) “Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación” ' Buenos Aires: Apique Grupo Editor, 2009.

CONNELLY, M. y Jean Clandinin, J. (2008) “Relatos de experiencias e investigación narrativa” en Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación. Comp. Jorge Larrosa. Edición Laertes, Buenos Aires.

CORONADO, M. (2008). “Competencias Sociales y Convivencia”. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Delgado R. (2009). “*Acción colectiva y sujetos sociales*”. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

DUARTE, K. (2011) “Notas generacionales para la acción comunitaria con jóvenes en sectores empobrecidos” en “Revista Observatorio de Juventud N° 29”.
http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121851/Notas_generacionales_para_la_accion.pdf?sequence=1&isAllowed=y Marzo de 2017.

FRIGERIO, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad” — para la Revista CIUDADANOS, abril 2004.

FRIGERIO, G. (2010) “La educación: una escena del vivir entre otros / con-otros - Reflexiones para compartir” Encuentro Educadores sociales, ADESU Junio 2010 Montevideo.

FREIRE, P. (1996), “Política y Educación”. México, Siglo XXI.

GARCÉS, M. (2010). “¿Qué podemos hacer? O sobre las intimidades de la crítica”. España, recuperado en
http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/379/Marina%20Garces-que%20podemos%20hacer.pdf

HONNETH, A. (1992) “La lucha por el reconocimiento. Para una gramática moral de los conflictos sociales”. Barcelona, España Critica Grijalbo Mondadori Ediciones, 1997.

LARROSA, J. Skilar, C (2009). “*Experiencia y Alteridad en Educación*”. Ed. Homosapiens. Buenos Aires.

MERIEU, P. (1998): “*Frankenstein Educador*”. Ed. Laertes, Barcelona.

RIVIERE, P. (1977) “El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social”. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión. 1985.

RUIZ L, Suárez L (2012). “Experiencia en el programa Campamentos Educativos ANEP del equipo de la Acampada (Homoludens – Convida)” en “ENFOQUES: Revista de Educación No Formal”. MEC, Montevideo, Uruguay.

RUIZ, L (2014): “Acampa Comunidad – Cooperativa Homoludens” en “Campamentos Educativos 2”. ANEP, Montevideo, Uruguay.

VISCARDI, N. Y Alonso, N. (2013). Gramáticas de la convivencia. Montevideo: ANEP.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O PROJETO DE PESQUISA EDUCAÇÃO SOCIAL E LUDICIDADE: CONFIGURAÇÕES E TRAJETÓRIAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: AÇÕES INICIAIS

Paula Marçal Natali¹
Cássia Cristina Furlan²
Danielle Cristina Goularte Tótolli³
Dyemon Santos⁴
Gislaine Gonçalves⁵
João Alfredo Martins Marchi⁶
Joelma Montelares da Silva⁷
Lucas Henrique da Luz⁸
Luiz Eduardo Agassi dos Santos⁹
Marcelo Adriano Colavitto¹⁰
Marilze Brandão Assis¹¹
Renata Carolina Pereira¹²
Viviane Martins de Souza Teixeira¹³
Verônica Regina Müller¹⁴

Resumo: A Educação Social é uma área da educação que desenvolve ações no âmbito dos direitos humanos, no Brasil estas ocorrem comumente com crianças e adolescentes. Esta pesquisa pretende analisar as configurações das ações da Educação Social no que se refere às intervenções lúdicas com crianças e adolescentes com direitos violados. Para isso exploramos a produção científica sobre a área, identificamos e caracterizamos as ações da Educação Social desenvolvidas nas cidades de Ivaiporã, Goioerê, Paçandu e Maringá-PR, pois nestes locais ocorrem ações com o Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da UEM e posteriormente vamos realizar a interpretação das configurações das ações da Educação Social no que se refere às intervenções lúdicas. Este estudo qualitativo de cunho exploratório realiza o mapeamento das ações da Educação Social a partir de entrevistas com conselheiros tutelares e de direitos das crianças e adolescentes e funcionários das secretarias de assistência, a partir destas informações, nas instituições da Educação Social

¹ Doutora em Educação/ Universidade Estadual de Maringá

² Mestre em Educação/ Universidade Estadual de Maringá

³ Acadêmica de Artes Cênicas/ Universidade Estadual de Maringá

⁴ Acadêmico de Educação Física/ Universidade Estadual de Maringá

⁵ Mestre em Educação Física/ Universidade Estadual de Maringá

⁶ Mestre em Educação/ Universidade Estadual de Maringá

⁷ Mestre em Educação Física/ Instituto Federal do Paraná- Goioerê

⁸ Acadêmico de Educação Física/ Universidade Estadual de Maringá

⁹ Acadêmico de Educação Física/ Universidade Estadual de Maringá

¹⁰ Mestre em Educação/ Instituto Federal do Paraná- Goioerê

¹¹ Educadora Social/ Universidade Estadual de Maringá

¹² Licenciada em Artes Cênicas/ Universidade Estadual de Maringá

¹³ Especialista em Ciências Ambientais/ Instituto Federal do Paraná- Goioerê

¹⁴ Doutora em Educação/ Universidade Estadual de Maringá

efetivaremos entrevistas com educadores sociais, crianças e adolescentes objetivando analisar as configurações das ações lúdicas e realizaremos análise de conteúdo. Com esta pesquisa espera-se alcançar dados relevantes sobre as ações educacionais realizadas com crianças e adolescentes com direitos violados, visando o fortalecimento da área da Educação Social e sua discussão nas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Educação Social. Ludicidade. Crianças e Adolescentes.

PROJETO SINTROS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUTORA DE SENTIDOS

Bruno Henrique Strik¹

Amir Limana²

Ricardo Luiz Töws³

Rosa Amélia Barbosa⁴

Jackeline Tiemy Guinoza Siraichi⁵

Resumo: Em 29 de dezembro de 2008, mediante a Lei 11.892 foi criado os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles o Instituto Federal do Paraná. A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido a experiência humana, com foco na promoção da justiça social e desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Neste contexto, o campus avançado Astorga do Instituto Federal do Paraná, localizado em uma região basicamente agrícola, oferta o projeto Sintros- Engenharia da Irrigação, gestado a partir de vivências e inquietações dos estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, o qual visa a criação de um sistema de irrigação automatizado e sustentável, alimentado por energia alternativa para suprir a necessidade de irrigação na produção de hortaliças. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência docente em um projeto curricular, que extrapola os limites da sala de aula, os limites rígidos traçados pelas disciplinas convencionais, para que o mesmo possa exercer o seu papel de educador, que reconhece a importância da formação humana e cidadã, nos mostrando que podemos aprender e ensinar em qualquer espaço, inclusive a partir das nossas próprias experiências no contexto em que vivemos, trazendo mais sentido e significado ao que aprendemos.

Palavras-chave: Projeto Sintros. Relato de experiência. Instituto Federal do Paraná.

¹Graduado, Professor EBTT, Instituto Federal do Paraná- Campus Avançado Astorga, bruno.strik@ifpr.edu.br;

²Doutor, Professor EBTT, Instituto Federal do Paraná- Campus Avançado Astorga, amir.limana@ifpr.edu.br;

³Doutor, Professor EBTT, Instituto Federal do Paraná- Campus Avançado Astorga, ricardo.tows@ifpr.edu.br;

⁴Mestra, Professor EBTT, Instituto Federal do Paraná- Campus Avançado Astorga, rosa.barbosa@ifpr.edu.br;

⁵Doutora, Professor EBTT, Instituto Federal do Paraná- Campus Avançado Astorga, jackeline.guinoza@ifpr.edu.br.



REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LAZER E TEMPO DISPONÍVEL NA ESCOLA JATOBAZINHO MS: UMA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO PANTANAL

Brenda Farias dos Santos¹
brendaalmeida1909@gmail.com
Adriany Helena Flores Nunes²
adrianyhelena@hotmail.com
Larissa Ellen dos Santos de Oliveira³
larissa.ellen1@live.com
Cléia Renata Teixeira de Souza⁴
renasouza80@gmail.com

Resumo: O presente trabalho aborda reflexões e relato de experiência das participantes do Projeto de Extensão Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes (PROESCA) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sobre o lazer e o tempo disponível na Escola Jatobazinho na cidade de Corumbá, MS, que tem por característica o sistema de alternância, no qual é proporcionado aos alunos a formação na educação básica em nível de fundamental I. O objetivo deste trabalho é apresentar as impressões das autoras referentes a questão do lazer no contexto da escola Jatobazinho. A metodologia empregada para o desenvolvimento do trabalho tem por fundamento a teoria freireana e os procedimentos se dão em uma estratégia de abordagem qualitativa e de pesquisa-ação, pois as autoras da pesquisa são diretamente implicadas com a práxis que discutem. Como resultado da pesquisa podemos perceber que as crianças no contexto da escola ribeirinha apresentam limitação quanto ao lazer e desenvolvem atividades recreativas, por vezes lúdicas em um tempo disponível para estas atividades.

Palavras- Chave: Lazer. Tempo Disponível. Escola Jatobazinho.

1 INTRODUÇÃO

¹ Discente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal.

² Discente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal.

³ Discente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal.

⁴ Docente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal.

O Projeto de Extensão Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes (PROESCA) é uma ação de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus do Pantanal, que tem como objetivo desenvolver por meio dos conteúdos da Educação Física e áreas afins ações lúdico-político-pedagógicas com crianças e adolescentes. A ação do Projeto está direcionada em dois contextos o da Brinquedoteca Universitária do CPAN e o contexto que iremos tratar nesta pesquisa, o da escola ribeirinha onde atuamos.

O PROESCA incentiva os acadêmicos (as) que fazem parte do grupo, a estudar os conceitos de Educação Social para além dos livros, buscando por meio de estudos, debates, discussões e práticas educativas não apenas formar professores, mas sim educadores, de modo que os mesmos possam de alguma maneira preencher as lacunas por vezes deixadas na vida de crianças e adolescentes.

Para que desta forma, como futuros docentes os integrantes do PROESCA possam contribuir para a formação de cidadãos de direitos, educando para que as crianças e adolescentes se conscientizem de seu contexto e participem efetivamente da possibilidade de transformação de sua realidade, tendo acesso aos seus direitos e que também os exerçam legitimamente como contemplados no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Como consta no artigo 18 do ECA alguns dos direitos das crianças e adolescentes que devem ser preservados:

Art. 18. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los [...] (ECA, 2014, p. 15)

Buscando contribuir para garantir o direito a educação das crianças e adolescentes, como prevê o ECA, que se estabeleceu a parceria entre a Instituição de Ensino Superior UFMS – CPAN e a Instituição de Ensino, Escola Ribeirinha Jatobazinho. O cenário principal do estudo se dá nesse estabelecimento de ensino, localizado numa região no interior do Pantanal Sul Mato-grossense, mais especificamente na Serra do Amolar, situada na cidade de Corumbá – MS. Essa instituição foi criada com a finalidade de preencher lacunas defasadas de aprendizagem no contexto escolar da população ribeirinha. As atividades do programa de educação de Jatobazinho iniciaram na prática no ano de 2009 com 39 crianças e adolescentes da comunidade ribeirinha.

O programa Jatobazinho é definido como uma escola que abrange a alfabetização de crianças e adolescentes, uma educação formal, local e itinerante para os ribeirinhos que vivem próximos a região. Essa formação educacional compreende os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental da rede municipal e estabelecida em regime de internato (INSTITUTO ACAIA, 2008).

A ação da escola é fundamental para o acesso à educação formal destas crianças, já que a região ribeirinha em geral tem certa limitação às crianças e adolescentes no que diz respeito ao estudar e frequentar uma escola ou qualquer outra instituição de ensino, devido as óbvias características da região.

Em virtude dos fatos mencionados, o trabalho busca apresentar discussões a respeito de Lazer e Tempo Disponível dos estudantes que fazem parte da Escola Ribeirinha Jatobazinho, uma vez que se trata de um estabelecimento de ensino cujo o sistema é de alternância e instigar a reflexão do leitor sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes que são responsabilidades da família, do Estado e da sociedade.

Este trabalho apresenta a perspectiva das educadoras que atuam no projeto no contexto da escola Jatobazinho em relação ao lazer e ao tempo disponível das crianças que passam a semana na escola. É importante ressaltar que as impressões aqui destacadas são a partir do que cada educadora do projeto viveu nos encontros em que estiveram na escola.

O texto está dividido na apresentação metodológica da ação e no presente trabalho, o desenvolvimento da pesquisa e as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem como fundamentação teórico-metodológica autores como Freire (1996) Pimentel (2010), Gomes (2004), Soares (1992), Muller; Rodrigues (2002) e Marcelino (1996). Por meio da experiência vivenciada no projeto de caráter lúdico-político-pedagógico tornou-se possível o estudo de cunho qualitativo e descritivo por intermédio das autoras com suas intervenções educativas na escola supracitada.

A relação de parceria PROESCA/JATOBAZINHO se estabeleceu devido ao déficit de um profissional específico da área de Educação Física na escola ribeirinha, realidade esta que passa a maioria das escolas inseridas nesse contexto e é previsto em lei as estratégias para a tentativa de minimizar as consequências da falta de um componente curricular nas escolas com este perfil, como previsto na LDB.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996, P. 10)

Os docentes da escola são formados em Pedagogia e assumem também o componente curricular Educação Física durante o ano letivo, assim como outros conteúdos de Arte e Língua Estrangeira.

Mensalmente⁵, três acadêmicos integrantes do projeto se organizam e se deslocam para a escola juntamente com a professora-coordenadora do PROESCA para a instituição, é feito um revezamento entre os alunos do projeto para que todos possam ter a oportunidade de conhecer, participar e contribuir com as atividades do projeto nas aulas de Educação Física da Escola Jatobazinho.

Antes do deslocamento é feito todo um planejamento das atividades que serão ministradas pelos acadêmicos durante as aulas de Educação Física na Escola Ribeirinha, respeitando as normas da instituição e todo o seu cronograma de ensino elaborado para a disciplina, de modo que haja uma relação entre os conteúdos de Educação Física ministrados regularmente pelos pedagogos e os que serão propostos pelos participantes do projeto que atrelam as discussões da Educação Social, como por exemplo o ECA, questões de princípios para que se completem e se ampliem pois desta forma acreditamos que conseguiremos contribuir para o desenvolvimento de maneira integral das crianças e adolescentes presentes na instituição supracitada.

Registros fotográficos, relatórios das intervenções e dos planejamentos servem de instrumento para que a prática na Escola seja realizada da melhor forma possível, bem como também servem de fonte de pesquisa para elaboração de trabalhos como este.

Müller e Rodrigues (2002) argumentam que o registro sistemático contém funções metodológicas e é uma ferramenta importante no processo de formação e desenvolvimento também das educadoras do projeto.

⁵ Por motivos diversos como questões climáticas entre outras, os encontros são alterados.

Queremos chamar a atenção para a grande importância que adquirem os registros sistemáticos quando fazemos uso deles como:

- um documento histórico que não apenas registra os fatos, mas que também permite comparar diferentes momentos e situações;
- [...] uma forma de avaliar o processo e as alterações estruturais do trabalho como um todo;
- [...] uma maneira de atuar na defesa dos direitos (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 47-48).

A ideia de trazer a discussão a respeito das Práticas de Lazer e Tempo Disponível surgiu por conta das práticas já desenvolvidas na Instituição Ribeirinha e dos estudos discutidos durante as reuniões semanais do PROESCA na UFMS-CPAN.

Nas intervenções realizadas pelas autoras na escola supracitada, ainda que em períodos diferentes podemos identificar que os momentos de tempo disponível dos educandos são divididos entre o brincar livre e refeições leves, como frutas, biscoitos entre outras e são atividades realizadas no intervalo das aulas de Educação Física e estabelecidos pela instituição, sendo assim ainda que tenham um curto período de tempo para o brincar livre, o horário e o local são impostos para eles, de forma que não será completamente livre, mas acreditamos que seja o mais próximo da legitimidade de lazer, segundo a nossa concepção, que tivemos a oportunidade de observar durante nossas intervenções na Escola Ribeirinha Jatobazinho aos sábados mensais.

O lazer pode ser entendido como cultura. Para Marcellino esse entendimento é válido e fundamental para justificar como o "tempo disponível" das crianças e adolescentes estão sendo ocupados por simples atividades recreativas e/ou esportivas, ao invés de serem preenchidos com atividades direcionadas ao desejo de cada uma, sem que haja sugestões e sim a livre escolha de suas ações nesse curto período de tempo disponível.

Contudo, os conteúdos das atividades ministradas durante o tempo disponível dos alunos podem ser altamente educativos como acontece no estabelecimento de ensino em questão e como compreende o autor Marcellino (1990) citado por Marcassa (2004, p.131):

Em primeiro lugar, sua compreensão do duplo aspecto educativo do lazer como veículo e objeto de educação. Depois, a consideração das suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social e para satisfazer necessidades também individuais e sociais. E, sobretudo, na convicção de que "só tem sentido falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado [...] como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social"

3 DESENVOLVIMENTO

As crianças e adolescentes em seu tempo disponível, ficam sujeitas a participarem de atividades recreativas e/ou lúdicas. Como por exemplo o jogo de futebol, jogos de tabuleiro, brincadeiras de pular elástico, dentre outras que são sugeridas pelos educadores. Os alunos precisam estar em grupo para que seja autorizado determinada atividade. Não há liberdade individual de escolha, de como realmente o aluno deseja ocupar o seu tempo disponível. Entretanto devemos compreender a realidade em que os alunos e educadores vivem.

Por motivo de segurança e pelo próprio entendimento da instituição sobre o conceito de lazer que se diferencia do entendimento que nós autoras desse trabalho temos, nos fundamentando em teorias de autores como GOMES e MARCELLINO de como os alunos podem ocupar seu tempo disponível e de como podem fazer uso legítimo do lazer.

Os educadores sugerem atividades para facilitar a escolha dos alunos e também para auxiliá-los com atividades educativas. Ou seja, possibilitar aos alunos uma outra perspectiva de aprendizado. Utilizando as atividades de lazer para contribuir na formação dos alunos.

Ao considerar o fato do lazer estar inserido em todo lugar e em qualquer momento e que cada sociedade e grupo social tem seu próprio entendimento de lazer, podemos analisar a partir da reflexão de lazer de GOMES que diz:

[...] o lazer é uma categoria em contínua construção e engessá-lo a determinado momento da história ou conforme certas regras sociais, econômicas, políticas ou religiosas simplesmente repercutiria em seu empobrecimento mais profundo. Portanto, para se entender o significado desse fenômeno tão complexo, contraditório e instigante, necessita-se recorrer à cultura, à política, à economia, às diferentes formas de saber, crenças, e acima de tudo, ao momento histórico vivido. (GOMES, 2004)

No contexto em que vivem, há aspectos nos quais impossibilitam a realização das práticas de lazer da forma como é exercida na área urbana, em que as crianças têm uma vasta opção de escolha para decidirem qual atividade irão realizar em seu tempo disponível.

Conforme foi observado nos parece que a experiência do lazer no contexto da escola se diferencia do entendimento que temos. Entendendo que o uso legítimo do lazer se faz com a possibilidade de escolha e em tempo livre, porém no caso da escola Jatobazinho, o que temos é a possibilidade de tempo disponível e orientado. O lazer está inserido em todo lugar e em qualquer momento. Assim como em cada grupo social em

uma determinada região, o conceito de lazer terá um significado próprio, não temos a pretensão de definir apenas um conceito de Lazer e estabelece-lo como verdade absoluta, mas sim apresentar diferentes concepções de diferentes autores a cerca do tema e expor nossa análise a respeito das questões abordadas.

Os educadores sugerem atividades para facilitar a escolha dos alunos e assim ocupá-los com atividades educativas. Ou seja, possibilitando outra perspectiva de aprendizado. Que nos parece mais ocupação do tempo, diante da característica da escola. Há ainda a utilização das atividades lúdico-recreativas para contribuir na formação das crianças. Como Marcellino descreve:

Deve-se levar em conta ainda, que o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente "educativo", também a forma como são desenvolvidas abre possibilidade "pedagógica" muito grande, uma vez que o componente lúdico, do jogo, do brinquedo, do "faz-de conta", que permeia o lazer é uma espécie de denúncia da "realidade", deixando clara a contradição entre obrigação e prazer (MARCELLINO, 1996 pg. 14).

Apesar da dificuldade encontrada pelos educadores da escola em fazer com que as crianças vivenciem com legitimidade o lazer, devido as condições óbvias do local em que a escola está situada, tivemos a oportunidade de observar que mesmo com as dificuldades já constatadas nesse estudo, os docentes da escola se dedicam a estimular atividades de lazer educativas que irão contribuir para a formação dos alunos, auxiliando-os a desenvolver-se intelectualmente e culturalmente de acordo com a realidade social que estão inseridos.

É de fundamental importância que mesmo com as dificuldades encontradas devido as condições de localização e a realidade em que estão inseridos que atividades relacionadas ao lazer sejam oportunizadas para que de alguma forma, por meio do processo educativo essas lacunas possam ser, se não preenchidas, pelo menos minimizadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados pelas autoras podemos analisar que o tempo disponível e as práticas de lazer inseridas no contexto social das crianças de Jatobazinho, apesar de limitadas, por motivos como: localização, condições estruturais e materiais, são desenvolvidas e necessitam de maior dedicação e incentivo para que as crianças possam experienciar o direito ao lazer e tempo disponível. É importante

ressaltar que o esforço e dedicação dos educadores e instituição como um todo, junto a participação do PROESCA é fundamental para o exercício de se garantir o acesso ao lazer de maneira mais legítima possível no contexto da Escola.

5 REFERÊNCIAS

MARCELLINO, Nelson C. Significado do Lazer I In: MARCELLINO, Nelson C. **Políticas Públicas Setoriais de Lazer: o papel das prefeituras**, Campinas SP: Autores Associados LTDA , 1996

GOMES, Christianne L. Verbete Lazer – Concepções. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MARINHO, Alcyane.; PIMENTEL, A.G . Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: PIMENTEL, A.G. **Teorias do Lazer**. 2010, Maringá 2010. Pág. 11-41

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

RELAÇÕES DE ENSINO ENTRE CRIANÇAS: ENSINAR PELA PRÁTICA DO CORPO

João Alfredo Martins Marchi¹

Resumo: O presente texto tem por objetivo explicar acerca dos modos como as crianças ensinam, com ênfase, na prática do corpo como elemento mediador de transmissão de saberes entre os pares.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Criança ensina criança. Prática. Corpo.

Introdução

O presente texto tem por objetivo ampliar a recente discussão no âmbito do estudo de crianças e adolescentes, a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2016). Este modo de olhar as crianças está atrelado a contemporaneidade e aponta para uma “pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categorial geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais” (SARMENTO, 2016, p. 1). Em outras palavras, em nosso momento histórico atual, as crianças começam a ser vistas e ouvidas como sujeitos de direitos e produtores de cultura, características denominadas como culturas da infância (SARMENTO, 2016).

Partindo deste olhar teórico, em março de 2017, a dissertação de Mestrado intitulada “Faz assim ó: como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas” (MARCHI, 2017) apontou e defendeu alguns modos pelos quais as crianças ensinam umas as outras e aos adultos que se permitem aprender com elas. A pesquisa foi realizada em três destinos: Num projeto denominado “Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas”, numa escola Estadual de Maringá e num circo chamado “Circo di Sarah”. A Justificativa para escolha de âmbitos exponencialmente dissemelhantes foi a vontade em descobrir, se havia, algo que pudesse caracterizar os modos de ensinar de crianças, independente da carga cultural que as acolhem. Outros fatores para a escolha fazem

¹ Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutorando em educação pela Universidade do Minho de Braga – Portugal. joaomarchi23@hotmail.com

referência ao fato do pesquisador atuar como educador social no projeto brincadeiras e, no que tange ao circo, o motivo aponta para o estudo e prática do mesmo como palhaço.

As intervenções produziram treze diários de campo os quais foram tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) que aponta técnicas que coadunam para uma prática que “oscila entre os dois pólos [sic] do rigor de da objectividade [sic] e da fecundidade da subjectividade [sic]. Absorve e cauciona o investigador por esta atracção [sic] pelo escondido, o latente, o não aparente [...] Tarefa paciente de <desocultação> (BARDIN, 1977, p. 9).

Dentre as categorias elencadas, destacam-se: coletivo e espaço, agrupadas sob o nome “mais de um” e brincadeira e prática, denominadas “tempo presente”.

A respeito da categoria “mais de um”, atrelada ao modo de ensinar das crianças, percebemos que esta ocorre “potencializada pelo grupo, pela ação, pelo pensamento coletivo e pelo espaço como mediador de aprendizagem” (MARCHI, 2017, p. 60). No que tange à categoria “tempo presente” entendemos que “a criança ensina num tempo-acontecimento presente que permeia suas relações entre seus pares e é potencializada pela brincadeira e pela prática” (*idem*, p. 69).

O foco deste texto é ampliar a discussão referente ao conceito de prática que, segundo o autor, é um dos principais modos de ensinagem entre os pequenos e pode ser vista no ensinar pelo corpo.

Faz assim ó: Tempo presente: ensinando pelo corpo

A partir das observações pontuadas nos diários de campo que a dissertação produziu, vimos que as crianças, quando em grupos, trocam experiências umas com as outras pela prática e num tempo que é o presente. Inferimos isto, pois identificamos que ao pertencerem a mesma categoria geracional, os pequenos trazem consigo – na fala e na prática, uma linguagem capaz de traduzir os conhecimentos de modo muito mais simples e num “aqui-agora” que os adultos tendem a invisibilizar por atuarem, muitas vezes, de modo hierárquico e autoritário sobre os pequenos, visão esta que denota uma carga histórica advinda da modernidade que ao construir a ideia de infância “correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2005, p. 367).

Neste discurso adulto de que as crianças são sujeitos lotados num “vir a ser” e não como seres produtores de cultura no presente, vemos que

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A Própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade no não-falante [...] o *aluno* é o sem luz; a *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (SARMENTO, 2005, p. 368).

Sob outro ponto de vista, na dissertação, ao ser abordado a prática pelo corpo, como um dos modos de ensinar das crianças, podemos inferir que os resultados vão de encontro ao modo de ver a infância instituído pela modernidade. Ou seja, as crianças, nesta perspectiva, são autônomas em suas relações com seus pares por se tratarem de infâncias que “falam”, que aprendem e que igualmente ensinam num tempo que é presente, que ocorre num tempo-acontecimento.

Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir um novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos (DELEUZE, 1992, p. 46).

Em outras palavras, o tempo como acontecimento permite a reflexão acerca das possibilidades que podem ser originadas pelas relações, que no caso da dissertação, aponta que entre as crianças é possível constar que seu ensinar encontra-se em um tempo filosófico do agora, de constantes descobertas e redescobertas nas relações com seus pares e com os adultos, quando estes permitem. Segue um dos trechos analisados na dissertação que denotam elementos da subcategoria tempo presente: Em uma das práticas observadas

S. (8 anos) se predispôs a ser o nosso “cameraman” oficial do dia. Ele pegou a câmera e logo quis fazer testes, filmou ele mesmo e num determinado momento, posicionou a câmera em frente ao colchão e deu algumas cambalhotas; assim que começou a primeira cambalhota outras crianças, que estavam observando, “avançaram” no colchão e começaram a dar cambalhotas também (Diário de campo, dia 22/08/2015)

Notamos que, diferente do adulto, a criança ao ver uma experiência nova – no caso a cambalhota, ela busca experimentar sem medo, é como se fosse um “ir fazendo” enquanto aprende com o outro. O exemplo acima denota o primeiro contato dos pequenos com a acrobacia circense e, por mais que não houvesse uma voz de comando de S. (8 anos)

para ensinar seus pares, o olhar atento e o aprender- fazendo foi percebido entre eles.

É possível encontrar aproximações com esta subcategoria nos outros destinos da pesquisa. No Circo durante uma das conversas, R. (14 anos), conta a respeito de um de seus tios que desde pequeno “mexia ali, aprendia”. Este “ir fazendo” das crianças circenses potencializa nosso argumento da importância de visibilizarmos e valorizarmos o ensinar dos pequenos, pois este tempo-acontecimento garante descobertas e experiências que, em nossa percepção, frequentemente não ocorre nos ambientes escolares de modo democrático e participativo.

No Circo, foi percebido que há “outro tempo (horário de levantar, de ensaiar... tem momentos que são mais propícios, mas não é nada fechado)” (Diário de campo, dia 18/01/2016), que apesar de ser rápido, pela sua itinerância, o sentido de tempo presente é dilatado, pois cada praça que o circo passa precisa cativar, conquistar a população e criar, de certo modo, algum vínculo com a comunidade para garantir o público do espetáculo. Assim, mesmo a criança circense ali vivenciando tempos entrecortados pela mudança de localidade, o seu tempo de ser e de ensinar é o aqui agora, é o acontecimento. Este ponto pode ser dotado de uma peculiaridade filosófica, pois

O acontecimento não é de maneira nenhuma o estado de coisas, ele se atualiza num estado de coisas, num corpo, num vivido [...] é transcendente, porque sobrevoa o estado de coisas, mas é a imanência pura que lhe dá a capacidade de sobrevoar-se a si mesmo, em si mesmo e sobre o plano (DELEUZE, 1992, p. 202).

A criança neste aspecto ensina o faz assim “sendo”, “fazendo”, “descobrimo” num tempo que é dela e que é presente e que, como foi defendido, acontece pela prática, pelo corpo. É um corpo que ensina “sendo” explicitado pelo “Faz assim ó”. Em contraponto ao Circo, na Escola Estadual observada, que é como todas as outras estaduais do Paraná, foi notória a linearidade, a artificialidade e a exígua falta de tempo, além da mecanicidade em “separar o tempo, o conteúdo, as séries” (Diário de campo, dia 24/11/2015) e até mesmo o horário do intervalo não pode ser visto totalmente como uma exceção pelo fato de ser deliberado e rigorosamente controlado pela escola. Um exemplo desta reflexão pode ser expresso no diálogo a seguir: “João (pesquisador): Durante o intervalo você brinca? J. (7 anos): Não, a gente corre. Tem que correr para comer” (Diário de campo, dia 02/03/2016). Podemos identificar que as crianças, ao terem consciência do tempo delimitado pelos adultos buscam mecanismos para subverter a ordem estabelecida;

no caso de J. (7 anos) a alternativa é correr para que sobre tempo para a brincadeira.

Explicitado a noção de tempo vista na dissertação, foi perceptível que em todas as intervenções, o significativo mais frequente foi a **prática**, aparecendo cento e cinquenta vezes nos diários produzidos. Em campo, foi verificado e confirmado o dado mais recorrente foi a **prática de ensinar pelo corpo**. Podemos dizer então que a criança, da mesma forma que aprende pelo corpo, ensina pelo corpo, seja por meio de gestos, da linguagem corporal como instrumento para mostrar à outra criança ou, colocando o corpo do outro no lugar em que se quer chegar – no caso de uma brincadeira, por exemplo, identificamos que é um corpo que ensina e aprende, diferente das Escolas em que, muitas vezes, é valorizada a figura de um corpo estático, apenas na condição de aprendiz. Nas práticas potencializadas pelo corpo, vimos características que complementam e permeiam as relações de ensino entre os pequenos. Como já constatado pela autora Montessori (2004) “a criança [...] tem grandes capacidades, uma viva sensibilidade interior; ela gosta de observar e de agir [...] a criança é um ser animado por paixões intensas. Sim, a criança tem uma grande paixão por aprender (p. 73).

Podemos acrescentar à fala da autora que dentre as crianças existe uma paixão por compartilhar o novo aos seus pares. Identificamos que a fala da criança ao ensinar, é complementada, pelo corpo, pelo exemplo e pela prática, o que torna os termos compreensíveis entre os pequenos. Durante as práticas circenses/acrobáticas no **Projeto Brincadeiras**, atinamos que

Tem havido a repetição de algumas formas de ensinar das crianças e a mais recorrente é a que se dá pelo corpo. Ou elas mostram em seu corpo para o outro copiar, ou colocam o corpo do outro na posição desejada (dependendo do exercício). Novamente são comandos simples e objetivos (Diário de campo, 29/08/2015). Em outro momento, E. (7 anos) pediu para um educador ajudá-la a fazer a reversão para a frente então disse “**Você vai pegar eu assim**” (e **colocou sua mão na coluna**) (grifo nosso. Diário de campo, dia 05/09/2015).

A expressão “Faz assim ó” é igualmente recorrente nesse aspecto, pois as crianças, seja no gesto ou na fala, ensinam pelo corpo, pelo exemplo; elas mostram para ensinar e, geralmente as crianças mais novas, fazem junto, é um ensinar-aprender simultâneo. Não obstante, essa simultaneidade ocorre, como pudemos perceber, num tempo próprio dos pequenos e num respeito a esse tempo. Noutro dia de intervenção do Projeto

L. (8 anos) assim que aprendeu a fazer a reversão sem o nosso auxílio e com a

ressalva de estar com um dos braços enfaixados devido a uma queda durante a semana, **começou a mostrar** e instigar as outras crianças a fazer a acrobacia. Disse com ênfase “**aprende comigo, assim ó!** – em seguida foi e **fez o movimento** – mostrou com o corpo” (grifo nosso, Diário de campo, dia 05/09/2015).

L. (8 anos), como aponta a dissertação, estava com um dos braços quebrados e enfaixados, mas isso não atrapalhou sua vontade de fazer e mostrar o que tinha aprendido para desafiar/ensinar os outros. Podemos constatar deste modo que “as crianças são muito práticas, elas se jogam no exercício e, nos casos de auxílio, elas explicam de forma simples e – do jeito delas – (como por exemplo, **mostrando no corpo**)” (Diário de campo, dia 22/08/2015).

De modo semelhante, a expressão “faz assim ó!”, apareceu também no **Circo**. Durante conversa com o pequeno V. (5 anos), no Circo, perguntei o que ele já havia aprendido ali, ele me respondeu que tinha visto como assoviar. Perguntei “Como você faz? V. (5 anos): **Assim ó** (demonstra novamente com um assovio)” (Diário de campo, dia 18/12/2015). No ambiente circense, além do ensinar pelo corpo, há uma percepção do “corpo do outro” muito grande.

Na hora em que eles vieram me ensinar os malabares, de repente o pequenininho, o V. (5 anos) ficou me assistindo, aí ele “está errado, tem que rodar no dedo” eu fiz, então ele disse “nossa, está ruim, ainda não está bom, tem que treinar mais”, eu fiz mais um pouquinho, e ele “agora você já treinou” (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Essa percepção da necessidade do treino para a elaboração de uma ação vem do cotidiano circense e das relações que as crianças têm nesse espaço. No destino da **Escola Estadual** durante nossa conversa com J. (7 anos) ele nos disse que a criança “aprende e fala” (Diário de campo, dia 02/03/2016). Por mais simples que pareça, essa fala nos faz refletir e constatar que a relação descobrir/ensinar, experienciar/ensinar, vivenciar/ensinar pode ser resumida como um “Aprende e Faz”. (Diário de campo, dia 03/03/2016). Nesta mesma conversa, J. (7 anos) nos ensinou a brincar de “baleia assassina”. É válido citar que ele aprendeu com outras crianças as regras desta brincadeira

[...] tem que ter um morro (faz o gesto enquanto explica) grande – quem é a baleia fica embaixo (faz mais gestos) e quem começa a brincar é quem é a baleia [...] o

“aprende e fala” pode ser entendido no jeito de ensinar pela prática. Para ensinar ele mostrou no corpo com nuances e na prática, no físico (Diário de campo, dia 02/03/2016).

Novamente podemos constatar o corpo como elemento presente no modo de ensinar das crianças e, partindo do exposto nestas reflexões, podemos inferir que a criança ensina num tempo-acontecimento presente que permeia suas relações entre seus pares e é potencializada pela brincadeira e pela prática.

Reflexões acerca do ensinar pelo corpo no tempo presente

A partir do exposto é possível perceber a importância de valorizar as experiências de crianças dado que “a personalidade humana se forma por experiências contínuas. Cabe a nós recriar para as crianças, os adolescentes e os jovens um ambiente, um mundo que permita essas experiências formadoras” (MONTESSORI, 2004, p. 53). Dito de outro modo entendemos que aprender com as crianças e identificar o modo como ensinam pode potencializar a ação de educadoras e educadores em espaços escolares.

Ao percorrer a análise do modo como as crianças ensinam identificamos, entre os espaços investigados, que o Circo apresentou semelhanças com o “faz assim” em seu cotidiano, ao apontar a presença de experiências contínuas de descobertas, as quais podem ser catalisadas pela característica itinerante de seus integrantes. Em contrapartida, um dado que nos chamou atenção foi a ausência destes estímulos na Escola Estadual, que, como afirmamos anteriormente, possui as mesmas características de outras Escolas do Estado do Paraná.

Mas por que “Faz assim ó”? Com o avanço de nossa pesquisa, percebemos uma relação entre a prática, o tempo, a brincadeira e o uso do espaço, com o “faz assim”, dado que as crianças com as quais conversamos durante a observação trocavam experiências num tempo presente e, geralmente, utilizando a prática do corpo pela brincadeira e pelo espaço como catalisadores às relações. Desse modo, pensando em nomear o fenômeno do “como” a criança ensina, a dissertação se propôs a chamá-lo de “Faz Assim ó”.

O “Faz assim ó” apresenta características do ensinar dos pequenos que se igualam na forma e diferenciam-se pelo conteúdo, dito de outro modo, nos três destinos

identificamos modos de ensinar semelhantes, todavia, as crianças traziam vivências e experiências para a brincadeira e a prática que se relacionavam com o ambiente em que estavam inseridas. Noutra sentida, a vontade de mostrar aos pares o que descobriram e o ensinar fazendo, foi identificado nos três destinos.

Considerações finais

Após as reflexões trazidas no presente texto é possível fazer algumas inferências: a primeira diz respeito ao tempo de criança enquanto categoria geracional e produtora de cultura. Este tempo pode ser visto como um acontecimento no presente, no aqui-agora e pelo qual as crianças trocam experiências e, no caso defendido aqui, ensinam umas às outras.

Um segundo ponto é o relacionado com a prática pelo corpo. Para além de outros conceitos analisados na dissertação, identificamos neste recorte que o corpo dos pequenos foi exponencialmente o conceito que mais apareceu nos diários de campo. Visto isso, refletimos que se a criança ensina pelo corpo, numa prática que se dá num tempo presente, as escolas, de modo geral, podem aprender com os pequenos a revisitar seus modos de transmitir os saberes. A partir do fragmento da dissertação analisado neste texto, vimos que uma alternativa possível para as instituições formais de ensino, bem como para os profissionais que se aventuram lidar com crianças, é o ensinar com movimento, com prática, com acontecimento e no presente que, como constatamos, é o tempo das crianças.

Em última análise, reforçamos que o “faz assim”, brevemente abordado é um coletivo de experiências vistas por meio das vozes das crianças que contribuíram para a construção dos dados da dissertação e que reforçam a necessidade de não subestimarmos e nem olharmos para os pequenos como sujeitos apenas em construção, mas sim dotados de experiências, de culturas, de trocas de saberes e capazes de ensinar a nós adultos, se nos permitirmos ouvi-los.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: 34, 1992.

MARCHI, João A. Martins. “**Faz Assim Ó**”: Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller. Maringá, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A Educação e a Paz**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infâncias nas encruzilhadas da 2a modernidade**. Disponível em:

<<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/search?q=as%20culturas%20da%20infância>>. Acesso em: Out, 2016.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.

Educação Social, Campinas, vol. 26, no 91, p. 362-378, Maio/Ago 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Set. 2016.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROJETO CASA DE VIVÊNCIA-CASA DO ADOLESCENTE NA CIDADE DE IVAIPORÃ-PR

Jonathan Henrique Carvalho Nunes¹
Vanessa Martins de Souza²
Paula Marçal Natali³

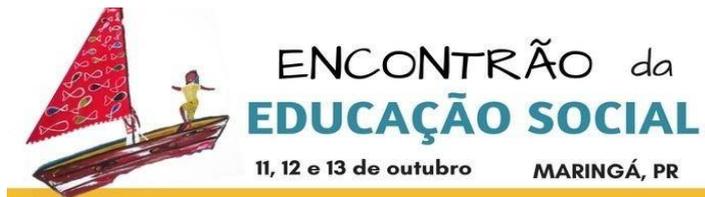
Resumo: O Projeto Casa de Vivência-Casa do Adolescente na cidade de Ivaiporã-PR visa o fortalecimento de vínculos e o auxílio das crianças e jovens para melhor desenvolver suas atividades cotidianas. O presente relato buscou evidenciar as experiências relacionadas a interação dos participantes do projeto, gestores, educadora e estagiários do curso de licenciatura em Educação Física. Foi observado que a mediação de conflitos entre educandos por parte desses gestores é realizada de forma coerente, bem como em sua maioria, respeitando as particularidades dos educandos, porém essa mediação em alguns casos se deu com a alteração do tom de voz, negando uma possibilidade de diálogo. Quando analisamos a relação entre educandos ou até mesmo deles com o educador e estagiários, pode-se verificar muitas variações de comportamentos, sendo eles de afeto, palavrões e respostas grosseiras. Em alguns casos foi relatado pelos próprios educandos seus problemáticos históricos e contextos familiares, que nos gerou reflexões relacionadas a suas atitudes e maneiras de se relacionar com os educadores, estagiários e entre eles mesmos. Em diversos momentos observamos que os educandos exerciam o direito de expor opiniões e ideias sobre as aulas dos estagiários do curso licenciatura em Educação Física e também eram estimulados a reflexão sobre seus atos, onde o intuito foi melhorar aspectos que abordam a Educação Física como também estimular mudanças de comportamentos tanto dentro como fora do estabelecimento de ensino.

Palavras-chave: Projeto social. Interação. Crianças e Adolescentes.

¹ Graduando(a), Universidade Estadual de Maringá UEM/CRV, jonathanhenriquep@hotmail.com

² Graduando(a), Universidade Estadual de Maringá UEM/CRV, vanessamartinssouza2014@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Maringá/CRV. paulamnatali@gmail.com



RODA DA CONVERSA, BRINCADEIRAS E JOGOS: INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM A INFÂNCIA

Camila Rodrigues Monteiro
Marta Cecília Romanini de Paiva Chagas
Darlei José Tolfo Jahn
Verônica Regina Muller
Paula Marçal Natali

Resumo: Esse trabalho visa sobre a utilização da roda de conversa, utilizado no Projeto Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas, como uma forma comunicação, colocando discussões entre aqueles que estão presentes e que queriam falar, são dados recados e colocado em pauta brincadeiras para aquele dia e para o próximo encontro. Como uma forma de chamar as crianças para participar da roda, é utilizada alguma brincadeira de roda, assim, enquanto brincam possam participar da pequena reunião do projeto.

Palavras-chave: Educação Social. Roda de conversa. Criança e Adolescente.

Introdução

Este trabalho versa sobre a área da Educação Social. Explicitaremos aqui sobre a intervenção desenvolvida com crianças e adolescentes com direitos violados em um projeto de extensão na cidade de Maringá. O projeto “Brincadeiras com Meninos e Meninas de/e nas Ruas” por meio de brincadeiras e jogos busca realizar uma intervenção lúdico-político-pedagógica.

O Projeto Brincadeiras é um projeto de extensão que tem como um dos seus objetivos oferecer a crianças e adolescentes a oportunidade de brincar de forma orientada. Partimos do princípio que a brincadeira é patrimônio da cultura infantil. As brincadeiras também são estratégias para trabalharmos a formação política, por meio de debates e processos de aprendizagens sobre os direitos da criança e do adolescente. Esta ação é desenvolvida de duas formas: pelo conhecimento do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) e pela incorporação de valores e conceitos que são efetivados com a prática.

A área que o projeto está situado é da Educação Social, esta tem sua construção no Brasil imbricada com a atenção e a educação de crianças e adolescentes marginalizados. Pereira (2009) e Oliveira (2004) retratam o estabelecimento da Educação Social no Brasil, sempre relacionado ao tocante das crianças e adolescentes, especialmente os que viviam nas ruas, sobretudo a partir dos anos 1980 e 1990.

A Educação Social pode ser definida como uma área da educação que busca a potencialização dos sujeitos em direção às construções culturais da sua época. O domínio dos sistemas político, econômico e cultural presentes em nossa organização social atual resulta em injustiça, desigualdade e exclusão (NATALI, 2016). A partir desse quadro, o papel da Educação Social é estimular o sujeito no tempo presente, a fim de que possa se instrumentalizar para enfrentar os desafios da sua vida e modificar o seu contexto, a partir da leitura da sua realidade e do seu passado (MÜLLER et al, 2010).

O Projeto Brincadeiras está inserido no PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente), que é um programa da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Partindo dos eixos conceituais que orientam a ação educativa do projeto de extensão: Respeito, Compromisso, Inclusão, Participação e Diálogo, neste trabalho vamos discutir a utilização da roda da conversa na prática pedagógica exercida com crianças e adolescentes no projeto Brincadeiras (MULLER et al. 2002).

Sobre o Projeto Brincadeiras com meninos e meninas de/e na rua

Implantado em 1997 e coordenado pela Professora Doutora Verônica Regina Muller, o projeto Brincadeiras está vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA. A criação do PCA aconteceu a partir de encontros e debates que vinham acontecendo desde 1992, quando enfim foi oficialmente lançado em dezembro de 1993. Sua criação está diretamente ligada à implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (MULLER et al. 2002).

A organização do PCA se dá por meio de dois eixos principais: capacitação e a intervenção político-pedagógico. O PCA desenvolve atividades de extensão, pesquisa,

assessoria, participação nas instâncias políticas da cidade, todas estas ações são voltadas para a área da criança e do adolescente (MAGER et al. 2011).

Em março de 1998 o Projeto *Brincadeiras*, iniciou suas atividades na praça da Catedral e posteriormente no Jardim Santa Felicidade, que, a partir de reuniões e pesquisas foi escolhido como local de intervenção devido ao maior numero de crianças e adolescentes morando ou passando a maior parte do dia nas ruas eram moradoras do bairro. A grande e visível desigualdade social observada no bairro e o desinteresse político em resolver a situação fez com que esse bairro fosse escolhido para dar inicio ao projeto. Esses ainda são basicamente os mesmos critérios utilizados até os dias de hoje para as escolhas dos bairros para a realização do projeto Brincadeiras. Após sete anos no bairro Santa Felicidade, o projeto foi desenvolvido no Jardim Esperança, no Sarandi-PR por sete anos e atualmente está acontecendo no Bairro Odwaldo Bueno Netto, na cidade de Maringá desde agosto de 2015 e na cidade de Ivaiporã-PR na Vila Nova Porã.

O projeto de extensão é composto por alunos da graduação, como dos cursos de Direito, Educação Física, Pedagogia, Artes Cênicas, e pós- graduação em Educação, bem como por pessoas da comunidade externa à universidade.

As abordagens no bairro ou as intervenções no bairro acontecem aos sábados no período da tarde, onde os educadores são levados por um carro da UEM para o bairro. Chegando ao bairro Odwaldo Bueno Netto os educadores se dividem: alguns vão para o bairro chamar as crianças e adolescentes e outros ficam no local onde vai ser realizada a intervenção (neste ano acontece em uma A.T.I) Após esta caminhada pelo bairro, todos reúnem-se e desenvolvem as atividades planejadas até o fim da tarde, quando os educadores voltam caminhando com as crianças e adolescentes pelo bairro.

No projeto Brincadeiras realizamos semanalmente reuniões de estudos. Estes são relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes, sobre jogos e brincadeiras, sociologia da infância, educação popular e social. Discutimos possibilidades e propostas feitas pelas crianças durante as intervenções que acontecem aos sábados, planejamos ações futuras e debatemos os relatórios elaborados pelos educadores semanalmente.

A principal linguagem utilizada no projeto de extensão em suas intervenções são as brincadeiras. Consideramos que o brincar é uma característica infantil, onde se pode dizer que é um dos meios mais eficazes de comunicação e aprendizagem das crianças. Por isso a importância e a necessidade da criança e do adolescente brincar, o direito ao brincar que é garantido pela constituição brasileira no artigo 227, e no ECA além de

citado no art. 4º, vem disposto no Capítulo II, do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade.

Nesse projeto as brincadeiras são formas de educar politicamente as crianças e os adolescentes, formas de estimular a participação social delas e sua produção cultural. As brincadeiras podem tratar sobre o ECA, pela importação de valores como o respeito e a liberdade a partir da prática desenvolvida.

Durante as ações educativas, a brincadeira é desenvolvida também como uma forma de buscar um diálogo com as crianças. Não apenas o brincar para ocupação do tempo livre delas e sim como uma expressão que pode potencializar as relações de confiança, respeito e diálogo entre elas mesmas e entre elas e os educadores. Atendendo sempre ao seu principal objetivo que é de proporcionar as crianças e aos adolescentes a possibilidade de brincar, de forma orientada.

Os educadores mediam as brincadeiras sem interferir diretamente na ação, assim as crianças conversam entre si e com espaço a sua volta, definindo as regras do jogo, ensinam e criam brincadeiras. Muitas vezes essa relação da criança em poder criar ensinar é “cortada” nas relações que estão inseridas, escolas, família, acabam não deixando a criança se desenvolver, por pensarem que ela não pode produzir conhecimento por serem “pequenos” (MARCHI, 2017).

Quando as crianças estão em grupo e os educadores perguntam sobre uma brincadeira ou outra coisa que podem responder elas ficam entusiasmadas, decidem em conjunto sobre a brincadeira ou outro assunto que foi passado, elas têm a necessidade de contribuir com o conhecimento. A criança mesmo tendo sua ação mediada pelo educador, objeto, ambiente, ao mesmo tempo em que ela aprende ensina conhecimento, seja em uma pergunta, ou em uma brincadeira, passa a compartilhar o que aprendeu entre elas e com os adultos (MARCHI, 2017).

A brincadeira na vida da criança é de suma importância, fica bem claro quando elas citam seus brinquedos e brincadeiras que mais gostam como algo que as identificam, muitas vezes as brincadeiras e seus brinquedos são a ponte e o assunto do diálogo que começamos a estabelecer com as crianças e identificações também ações do seu cotidiano. Algumas crianças e adolescentes, principalmente se têm algum direito violado notamos que é difícil para elas se expressarem através da fala, mas com as brincadeiras elas se expressam melhor, se sentem mais a vontade, é a sua linguagem. A brincadeira não é inata da criança, ela aprende brincando e por meio dela ela produz

significados, a brincadeira possui papel importante nas relações humanas (SILVA,2015).

A relação de confiança, respeito, se dá principalmente do vínculo criado através da roda da conversa, uma das ações metodológicas do projeto brincadeiras, ação que vamos explicitar a seguir.

A Roda da Conversa no Projeto Brincadeiras

A roda da conversa para alguns educadores da infância é como “um dispositivo pedagógico muito importante, mas extremamente desafiante” A sua importância se tem através do que possibilita trabalhar responsabilidade individual e coletiva, resolução de problemas e conflitos, a tomada de decisão em coletivo e a democracia. Para DeVries & Zan (1998), no trabalho desenvolvido com crianças, esta atividade pode ser caracterizada com a mais importante e tem seus objetivos enquadrados em duas amplas categorias: Sócio Moral e Cognitivo (LOPES et al, 2004).

Por meio da roda da conversa as crianças aumentam sua capacidade comunicativa e expressiva, aprendam a valorizar o grupo como espaço de troca de aprendizagem, permite que a criança aprenda a ver e ouvir seus colegas respeitando tempo e espaço do outro, deveria ser entendida como uma necessidade de organização do dia a dia e resolução de problemas. (SILVA, 2015).

A participação das crianças é um meio de aprendizagem, tendo grande importância para as decisões tomadas pelo projeto durante suas ações. São inúmeras teorias e variadas formas de participação das crianças.

Nos últimos vinte anos, assim colocou-se em discussão a questão da intervenção social, assim discutindo e colocando em questão o paradigma de que o adulto deve sempre tomar as decisões, pois tratamos as crianças e os adultos como seres em desenvolvimento no qual devemos respeitar seu estatuto de pessoa, ou seja a participação social infantil deve ser garantida em todos os processos, inclusive no educativo.

Durante nossas tardes de intervenção com as crianças, utilizamos da roda de conversa. Este é um meio de realizar uma comunicação um pouco mais organizada com elas, pois nesse momento é que ouvimos as propostas, fazemos as propostas, e decidimos como serão as próximas ações do projeto. Podemos conversar também sobre

as regras das brincadeiras e sobre fatos cotidianos de suas vidas como a respeito do que ocorre no bairro, na escola, nas famílias.

A Comissão Local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua-MNMMR utiliza a metodologia da roda da conversa, é desse movimento que adquirimos essa ação metodológica desenvolvida com as crianças. (MAGER et al. 2011)

A roda da conversa pode acontecer antes (para que se estabeleçam algumas regras durante as brincadeiras), durante (para corrigir algo que não está acontecendo de forma justa durante as brincadeiras) ou até mesmo depois da prática das brincadeiras (para discutir o que aconteceu durante a tarde e para discutir possíveis propostas para a próxima intervenção) (MAGER et al. 2011).

A roda da conversa não tem restrições de idade, podendo qualquer pessoa que participe do projeto falar, fazer propostas, discutir. A roda é vista como algo fundamental para o desenvolvimento do projeto, pois é nesse momento que as crianças falam aquilo que estão precisando, essa é a hora que conseguimos maiores informações sobre a situação em que elas se encontram. A escola moderna em sua organização em muitos casos retirou esse momento de extrema importância, deixando cada vez menos a importante e constante a voz e o posicionamento da criança e do adolescente.

É importante frisar a não obrigatoriedade da participação da roda da conversa, onde as crianças, os adolescentes e os educadores participam de forma voluntária das rodas da conversa. O participante tem que se sentir convidado a participar e falar e não obrigado.

Essa roda da conversa tem como principal objetivo a conversação de todo grupo, onde durante essas práticas as crianças e os adolescentes conseguem colocar sua posição político-social em pauta, dando sua opinião em relação aos fatos ocorridos no projeto e até mesmo de sugerir propostas para o desenvolvimento das atividades futuras no bairro. Buscamos organizar a roda por meio de uma brincadeira de roda, onde acabamos atraindo o maior número de crianças e adolescentes possível para esse momento, sempre iniciada por um educador a roda é algo que não deixamos para trás, apesar da dificuldade de sua implantação no início do trabalho no bairro a roda da conversa é algo fundamental para um melhor desenvolvimento do projeto no bairro em que se está atuando.

Segundo Paulo Freire, (1987, p.46), “[...] A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha essa

confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente” e esta confiança é essencial na roda da conversa. Na roda da conversa também fazemos combinados com as crianças a respeito de brincadeiras e materiais a pedido deles, sempre buscamos cumprir o combinado com eles, não deixando perder a relação de confiança estabelecida, pois se não houver o comprometimento com eles quebramos o dialogo estabelecido. E é importante que o vinculo fique cada vez mais forte com as crianças para se ter um bom desenvolvimento no projeto (FREIRE,2005).

Na perspectiva do diálogo, a roda da conversa, é construída de diferentes vozes, vários sujeitos e contextos diferentes, as produções orais produzidas pelas crianças e adultos gera um encontro de ideias, saberes, vontades, emoções e imaginação que estabelecem novos sentidos. A roda da conversa vai muito além das discussões de convivência, é ambiente de fala e de escuta para todos os membros presentes (SILVA, 2015).

A criança no processo de desenvolvimento da linguagem vai se apropriando dos significados ao seu redor, descobre os símbolos, se insere como sujeito que pertence a uma determinada cultura. Por isso todas as vivências, brincar, ouvir histórias, conversar e outras são momentos muito importantes para o crescimento da criança. Atividades como a roda da conversa contribuem para o desenvolvimento de capacidades de autoexpressão e comunicação e para o aprendizado de significados e do representar (SILVA, 2015).

Considerações finais

Buscamos neste trabalho evidenciar a intervenção extensionista com crianças e adolescentes e uma metodologia que utilizamos na Educação Social: a roda da conversa. Estas constatações sobre a ação educativa desenvolvida são possíveis a partir da análise dos relatórios semanais dos educadores, de nossos debates nas reuniões e a partir de registros encontrados em livros escritos por integrantes do Projeto Brincadeiras e até mesmo do PCA. Destacamos a importância da roda da conversa durante a intervenção política-pedagógica, dando ênfase na forma a qual utilizamos a roda da conversa durante nossas intervenções para com as crianças e os adolescentes participantes do projeto Brincadeiras.

Referências

MAGER, M. et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

MULLER, V.R; RODRIGUES, P.C; **Reflexões de quem navega na educação social**: Uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

LOPES, A. et al. **A Roda de Conversa e a democratização da fala** - Conversando sobre educação de infância e dialogicidade. 2004.

URI: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3839>

SILVA, A.A.R. **A participação das crianças na roda de conversa** [manuscrito]: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil - / Adriana Aparecida Rodrigues da Silva. – Goiânia, 2015.

Freire, Paulo. **Pedagogia del oprimido**. 2a Ed. –México: Siglo XXI. Editores S. A. de C.V., 2005. 248p

MARCHI, João A. Martins. **“Faz assim ó”**: Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Drª. Verônica Regina Muller. Maringá. 2017.



A DIVERSIDADE NO ESPAÇO RURAL: O QUE OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL REPRESENTAM PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS?

Síria Lima Sampaio¹
Antenor Rita Gomes²

Resumo: Este texto é parte dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação e Diversidade, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (em Jacobina – BA) com trabalhadores rurais da comunidade do Tapuio. Considerando que a proliferação dos meios de comunicação têm aumentado significativamente nos últimos tempos, e que estes exercem um inescrupuloso poder de convencimento sobre as massas, nos perguntamos durante esta pesquisa, sobre os modos como estas visualidades representam os trabalhadores rurais e os espaços de diversidade. Desse modo, este trabalho se ocupa em refletir sobre a formação dos trabalhadores rurais, por meio de materiais selecionados da mídia, colocados em contato com os referidos trabalhadores, e mediados pela seguinte questão: como os trabalhadores rurais interpretam os artefatos visuais midiáticos e as representações que carregam do próprio trabalhador.

Palavras-Chave: Diversidade; Espaço rural; Meios de comunicação social; Representação.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade as visualidades adquiriram força avassaladora e conquistaram um espaço que, tornaram-se objeto de estudo em diversos contextos. Estas por sua vez, traduzem formas de compreensão do mundo ao nosso redor. Contudo, afirma-se que a exposição destas visualidades estão presentes desde os primórdios, por questões de sobrevivência e para a socialização entre os humanos.

¹ Mestra em educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade MPED. siriasampaio@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia. argomes@uneb.br

Na nossa sociedade, boa parte do que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido, nos é apresentado através dos meios de informação e comunicação de massa, como afirma Sardelich (2006, p. 203), quando diz que conhecimentos “também constroem imagens do mundo”. São imagens que adquirem os mais diversificados sentidos e interesses, desde o entretenimento ao uso de cunho informativo.

Atualmente, as sociedades vivenciam a presença constante das imagens através dos meios de comunicação. Este acontecimento, vem dominando o campo social por meio do rádio, do jornal, da revista, da televisão, do vídeo, do computador, da internet, do cinema, dentre outros. No entanto, a compreensão que se faz das imagens é uma necessidade para o entendimento e decodificação destes signos tão difundidos na nossa vida cotidiana.

Mesmo coexistindo nesse cenário atual com tantos meios de comunicação e informação de massa a disposição de muitos, compreende-se que esta realidade não acontece em todos os espaços com a mesma intensidade, a exemplo do que acontece no espaço rural. Sabe-se que existe um silenciamento nas zonas rurais, tanto em aspectos sociais quanto educacionais.

No que diz respeito aos aspectos educacionais, tal pesquisa nos oportunizou fazermos uma reflexão sobre a formação dos trabalhadores rurais, por meio de materiais selecionados da mídia, colocados em contato com os referidos trabalhadores. Foi possível percebermos como estes trabalhadores rurais interpretam os artefatos visuais midiáticos, e qual representações fazem de si.

Mesmo sabendo das dificuldades que os moradores da zona rural enfrentam, podemos perceber, que mesmo existindo um silenciamento dentro desses espaços, eles também fazem uso destes meios de comunicação de massa oferecidos pela contemporaneidade. No entanto, o que estes meios de comunicação social representam para estes trabalhadores rurais?

Para atender este questionamento, traremos partes dos resultados obtidos durante a imersão em campo no período da pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2016 e 2017, pelo programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia.

2. A DIVERSIDADE NO ESPAÇO RURAL

Quando fazemos referência ao termo “rural”, entendemos que este se refere a um espaço que não seja urbano, um espaço destinado ao plantio, agricultura, agropecuária, a lida

com o gado, quando localizado em regiões do nordeste, atribuído a seca e miséria. Porém, a roça é lugar de conhecimento, onde envolve ações de pertencimento, questões identitárias e saberes múltiplos.

Para tratarmos de aspectos que envolvam a diversidade, priorizaremos aqui o espaço rural. Assim, “a roça é um espaço de diversidade” (RIOS, 2015, p. 66), diversidade esta que envolve pessoas, tempos, gerações, linguagens, raças, e acima de tudo, aprendizagens. O sujeito da roça constrói seus saberes a partir de um processo identitário, ético e moral, características presentes que marcam a formação familiar deste povo.

Por muito tempo, o espaço rural foi visto como um lugar inferior, quando comparado à zona urbana. Os moradores da zona rural fazem parte do grupo minoritário que compõe uma sociedade, grupo este que foi e ainda é silenciado, onde teve por muito tempo seus direitos sociais, econômicos e políticos negados.

É inegável afirmar que este tema, urbano *versus* rural, levante questionamentos e que aborde aspectos que envolvam pensamentos dúbios, e acima de tudo, desconforto com relação a suas possíveis definições. Na visão de Gerhardt (2004) com embasamento referente a estas constatações, parte-se da conjectura de que uma análise que adote como objeto de reflexão, os métodos de construção de representações sociais acerca do termo “rural” no âmbito das ciências sociais, ou mesmo por meio da sociologia rural, acabam contribuindo no sentido de especificar alguns subsídios intrinsecamente ligados a determinadas alocações que, por sua vez, retrataram realidades, populações e processos qualificados como rurais.

Deste modo, paramos para refletir se realmente existem diferenças entre estes dois espaços. Numa tentativa de responder a este questionamento, apontamos que tais diferenças seriam, de certo modo, fatos empiricamente observáveis, acontece que, na maioria dos casos, não se compreende, não se leva em consideração ou, mesmo, não se coloca em questão o fato de que estas mesmas diferenças necessitaram ser socialmente estabelecidas (GERHARDT, 2004).

Durante a pesquisa mencionada, os trabalhadores rurais passaram a ocupar o papel principal, ou seja, falaram de si, através da exposição de visualidades presentes nos meios de comunicação de massa, passando a protagonizarem suas vivências, numa perspectiva envolvendo processos identitários sobre cada um. No entanto, na vida social, continuam sendo os sujeitos silenciados e oprimidos.

3. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL: QUAL SEU PAPEL NA SOCIEDADE?

Se pararmos para analisar, os meios de comunicação estão no convívio humano desde a pré-história. Antes mesmo de terem contato com a leitura verbal e escrita, o homem se comunicava através das imagens. Há milhares de anos, os homens pré-históricos já se manifestavam artisticamente por meio das visualidades, capazes de produzirem obras de arte ao mesmo tempo que se comunicavam.

Quando nos referimos a contemporaneidade, notamos que a grande população de massa, vive com a presença constante das mais variadas representações visuais, desde a televisão, rádios, telefones fixos e aparelhos móveis, ao cinema, teatro, jornais, dentre outros dispositivos visuais, que “representam ideias e ajudam os seres humanos a verem e a serem vistos” (TAVIN, *apud* Martins e Tourinho 2012, p. 225).

Vivemos em uma cultura onde as visualidades nos convidam e nos atraem a todo momento e que nos possibilitam interpretações diversas. Poderíamos aqui, usar como exemplo, as fotografias, que também são responsáveis por transmitir informações, pois elas funcionam como um meio independente. Para tal afirmação, Sontag explica que:

Ao ensinar-nos um novo código visual, as fotografias transformam e ampliam as nossas noções do que vale a pena olhar e do que pode ser observado. São uma gramática e uma ética da visão. O resultado mais significativo da actividade fotográfica é dar-nos a sensação de que a nossa cabeça pode conter todo o mundo – como uma antologia de imagens (SONTAG, 1986, p.13).

Partindo da afirmação de Susan Sontag é possível percebermos a importância da imagem fotográfica e do discurso presente nelas, assim como a percepção de dominar o mundo através das imagens, nesse caso, das fotográficas. Para muitos leitores, principalmente para aqueles bem preparados e informados, “uma foto poderia apenas ilustrar a análise contida em uma matéria” (SONTAG, 2004, p. 32) de um jornal. Porém, esta mesma imagem, pode passar informações para as pessoas que não têm a mesma compreensão crítica da leitura. Hoje em dia, as imagens fotográficas estão de tal modo difundidas que, por vezes, nem nos atentamos da sua presença.

Os princípios de comunicação social têm força avassaladora diante da grande massa da população, na concepção de fazer ver e fazer crer. O mercado cultural e as mídias comerciais que apresentam sua eficácia mobilizadora pelo aumento tecnológico, cada vez mais, ampliam inovadores recursos e táticas que tornam a comunicação cada vez mais dinâmica, eficaz e atrativa.

Assim, afirmamos que “as imagens são como as demais realidades culturais: são lugares e ações mediadoras de sentidos. São construtores sócio-comunicativos que participam

do largo trabalho de significação e semiotização que compõe toda e qualquer formação cultural.” (GOMES, 2012, p. 29).

Mesmo sabendo da existência de restrições com relação ao espaço rural, como afirmado anteriormente, quando se trata do uso dos meios de comunicação de massa no atual contexto social, estas limitações acabam perdendo espaço. Durante nossa imersão em campo, com ajuda de questionários semiestruturados, pudemos perceber que todos os trabalhadores rurais possuíam televisão em suas residências. “*Hoje em dia, pode faltar um prato de comida na mesa, mas não falta um televisão!*”³

Com a fala desse trabalhador rural, notamos que os meios de comunicação de massa pertencem ao vasto campo da diversidade, ocupando assim, distintos papéis na sociedade, desde o entretenimento à informação. No entanto, existe uma preocupação com essa superexposição destes meios de comunicação: como eles estão sendo mostrados e interpretados pela população de massa?

Durante a imersão em campo na comunidade do Tapuio (lócus da pesquisa de mestrado), os trabalhadores rurais, de modo colaborativo, participaram de oficinas e entrevistas narrativas, tendo artefatos da cultura visual⁴ como mediadores na construção dos sentidos e no processo formativo de cada um deles. Foram utilizados fotografias, telenovelas, cinema e vídeos.

4. A INFLUÊNCIA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Conviver com os trabalhadores rurais do Tapuio, desde o primeiro contato até o fim da pesquisa de campo, nos fez perceber que estes, mesmo que inconscientes, através das entrevistas narrativas, oficinas, ou através dos questionários visuais⁵, estavam a todo tempo fazendo representações de si, no que se refere ao processo de pronunciar sobre o seu próprio processo existencial, bem como na construção dos sentidos, a partir da convivência com estes meios de comunicação de massa. Vale ressaltar, que esta convivência ultrapassou os interesses dedicados ao entretenimento.

³ Fala de um dos trabalhadores rurais durante a imersão em campo.

⁴ “É um conjunto de proposições intelectuais em torno das práticas visuais na vida cotidiana” (Hernandez, 2006, p.21).

⁵ Elaborado por nós, no intuito de oportunizar aos trabalhadores que não têm aproximação com a leitura do texto escrito, a interpretarem as imagens contidas nestes questionários. Todas as imagens foram retiradas a partir dos artefatos visuais trabalhados durante as oficinas.

Podemos notar que as representações identitárias dos trabalhadores rurais do Tapuio foram concebidas por este complexo processo de enunciação dos meios de comunicação de massa, de modo que, mesmo estes não sendo detentores nem tendo o acesso exigido pela contemporaneidade, puderam ter contato com um espaço envolvido pelas visibilidades, que proporcionaram a eles outro olhar diante dos artefatos que lhes foram apresentados.

Seja de modo subjetivo, seja por trocas sociais, a questão identitária transpassa a vivência humana. Desse modo, a identidade não é exclusivamente uma construção inerte composta pelas expectativas dos outros, ela vai muito além, pois a identidade do sujeito é construída também como um resultado de uma luta para ser reconhecida por outras pessoas.

Além de poder observar estes processos identitários dos trabalhadores rurais, por meio do contato com meios de comunicação de massa, notamos a presença marcante de uma representação de verdades. Como relatado anteriormente, o meio de comunicação utilizado por estes trabalhadores rurais é a televisão. Esta por sua vez, em determinado momento da história, serviu a uma cultura elitizada. Somente na década de 60, que esta ferramenta digital tornou-se popular, servindo agora não somente a classe majoritária, isto por causa da inserção de programas populares. Com esta popularização, “a televisão colocou fim nessa separação social, e é aqui que dói o fundo estupor que a desordem cultural produz” (MARTIN-BARBERO, 1999, p 22). Observamos a consciência desta realidade no discurso do trabalhador Jacarandá, ao relatar que: “*Em 70, em Jacobina, só tinha 3 televisão, na cidade toda, só tinha 3! Porque nessa época televisão era pra rico*” (risos). Consciência também por parte de Caraíba, quando confessa que, “*eu mermo, vim conhecer uma televisão de 2003 pra cá. Eu não sou tão veio assim*” (risos).

Seria ingenuidade da nossa parte não reconhecermos que a chegada da televisão no Brasil tenha causado alterações no comportamento humano, no modo de vida, nos hábitos, modo de pensar, dentre outras consequências. Nos dizia Martín-Barbero (1999, P. 17) “essa transformação nos oferece graves desafios, que tornam obsoletos tanto os modos de análise e avaliação eruditos como os populistas”. Notamos que a postura do autor é de extrema preocupação com a “invasão” dessa indústria e das experiências do áudio visual. O autor nos afirma ainda, que esses novos tempos são os tempos tecnológicos que tornaram-se parte da visibilidade cultural.

De fato, os meios de comunicação social são formadores de opiniões e exercem grande influência na vida das pessoas, na política nacional, na cultura dos povos e na tomada de

decisões no mercado. No entanto, esta preocupação citada por Barbero, nos fez refletir nas falas dos trabalhadores rurais que foram formadas a partir do contato com estas exposições.

A imprensa, tanto a sensacionalista, que surgiu como uma forma de trazer um novo nicho de audiência para as notícias, quanto a imprensa elitizada, são um grande referencial, individualmente aquela veiculada em rádio e em televisão. Esta última, desde o fim da década de 1960, mais concretamente a partir da década de 90, se tornou o meio de comunicação de massa com maior poder na vida da sociedade. Diante desta afirmação, podemos assegurar que há um novo significado para o conceito de realidade: existe a realidade das imagens e das notícias ao vivo que se expõem como verdade invariável para uma grande massa da população.

4.1 A representação dos meios de comunicação social como sinônimos de verdades

Em um dos encontros durante as oficinas, levei cenas da telenovela “O Rei do Gado”⁶, onde mostrou a realidade que viviam os Sem Terras. Após a exibição desta cena, a maneira com que eles se referiram aos personagens foi algo inesperado, todos relataram que aquele povo invidia aquelas terras apenas por invadirem, chegando ao ponto chamá-los de invasores. No entanto, quando foram questionados sobre a veracidade daquelas informações passadas por eles, a resposta surgiu de modo natural e ao mesmo tempo segura: “*a gente vê pela televisão*”. Dito isto, voltei a questioná-los, perguntando se tudo que é exibido na televisão tem que ser verídico. Assim, um deles responde em baixo tom: “***Bom, mas a televisão não mente!***”

A mídia, sem dúvida, atinge a população em todas as suas controvérsias, e por fazermos parte de uma sociedade capitalista centrada no lucro, a mídia lança suas ideias para induzir a informação, o consumo e acima de tudo, vender sua imagem. Quando o telespectador está exposto a este campo minado, é de extrema importância que o indivíduo consiga filtrar, de maneira consciente, o conteúdo oferecido. Martin-Barbero (1999) aponta que parte da envergadura econômica cultural que adquiriram as tecnologias audiovisuais nos processos de globalização, almeja ponderar os meios na hora de construir políticas culturais que façam frontarias aos efeitos. Desse modo, torna-se quase impossível o pacto de intermédios entre a relação: comunicação, cultura, política articuladas. No entanto, parece-

⁶ Exibida pela Rede Globo em sua primeira edição no ano de 1996/97. A telenovela incorporou a luta contemporânea pela reforma agrária, bem como, exibiu questões políticas e partidárias.

lhes conveniente que não haja uma conexão materializada, pois dessa forma, torna-se mais fácil colocar uma venda nos olhos, afetando assim, mudanças de comportamento do mercado da sociedade, pois, os intermediários constroem uma visão lado a lado dos meios que influenciam o modo de ser da sociedade.

Durante uma das oficinas, a trabalhadora rural Bromélia, argumenta dizendo, “*assim como acontece na novela, acontece na vida real*”, mesma opinião de Catuaba, “*tem umas novela que é filmada na roça, aí eles amostra tudo sobre roça, né. Então aquilo ali, dedica a gente que já conviveu dentro da roça, que já trabalhou igualmente a eles na roça. Aquilo ali é realmente a verdade.*” Este depoimento de Catuaba foi apurado durante a entrevista narrativa em sua casa.

Diante destas declarações, notamos a nitidez com que a televisão, enquanto comunicação de massa, pretende estar no cotidiano da sociedade, persuadindo com suas propagandas e vendendo uma imagem que a ela interessar. Estas propagandas fazem parte de uma comunicação unilateral, ou seja, a comunicação de massa, tende a incentivar as mudanças, ativar o consumo e influenciar, de maneira direta na formação de opinião dos sujeitos.

4.2 Consciência das “não verdades” das mídias

Na maior parte dos discursos dos trabalhadores rurais a respeito da representação da mídia, notamos que eles afirmam, quase sempre, que ela representa verdades. Em contrapartida, mesmo que raros, em alguns momentos do discurso, eles mostravam-se duvidosos com relação a isto. Em uma das conversas sobre a telenovela “Êta Mundo Bom”⁷, os questioneei se tudo aquilo que estava sendo mostrado era de fato, a verdade. Desse modo, Aroeira responde: “*Assim... quase sempre ela mostra a verdade*”. Caraíba foi o mais seguro em sua resposta:

Na verdade, eles procura história e coisa que dê lucro a eles. Porque de tudo no mundo, já aconteceu. A pessoa sabeno, ou não, já aconteceu. Aí eles procura uma coisa assim, porque pra prender o leitor que assim, o cara fica interessado.”

⁷ Também exibida pela Rede Globo no ano de 2016.

Notamos que existe uma consciência no discurso de Caraíba ao relatar o interesse da mídia, ou seja, se preocupam com lucro que cada programa exibido poderá fornecer, independente do tema abordado, o importante é agradar o telespectador. É pertinente a fala de Caraíba, pois o que vemos na televisão, são criações ou representações de uma certa verdade, que emitem um julgamento de valor, e por mais que possa nos parecer que este julgamento seja realidade, e que esteja pressuposto nessa informação, ou nessa imagem, nós temos a possibilidade de apenas, por ouvir ou por ver, formar opinião e não sabermos se de fato, é verdade. Desse modo, esse conceito de opinião não pressupõe verdade, não pressupõe o outro, ele pressupõe basicamente, a forma emocionada como a gente vai produzir, ou reproduzir conhecimento (SILVA, 2016).

Em outra cena, ainda da telenovela *Êta Mundo Bom*, Caraíba volta a argumentar sobre a representação da não verdade absoluta das mídias, sempre com seu bom humor e o sorriso estampado no rosto, observemos seu discurso:

Porque ele estava trabalhano e não tava recebendo, nem sendo respeitado, e nem ganhava. Além de não ganhar, ainda não estava recebendo o valor que merecia. Intonci, se nois for oiá pelo que a televisão tá mostrano, nois aqui num trabaia de graça, nois num é relógio pra trabaia de graça. Nois sabe que tem gente que trabaia pelo um prato de comida, mais nem sempre é assim. Aí nois tem que pensar que na televisão nem tudo é do jeitho que é mermo.

Discordando da fala de Caraíba, Jacarandá indaga, “A rede Globo não bota nada na mídia, o povo não bota nada na mídia sem que num já aconteceu!!! Eles num pode mentir, se não, nêgo processa ela”. Notamos a ingenuidade no argumento de Jacarandá, ele toma todas as representações como verdadeiras, pois na visão do mesmo, a mídia não pode colocar nada que não seja verdade. Além de ter este posicionamento com relação a veracidade da televisão, ele ainda argumenta que após sua chegada, pelo menos na zona rural, as pessoas tiveram mais conhecimentos das coisas, ou seja, atribuindo à televisão, uma importância na aquisição do conhecimento e na formação dos sujeitos, como um veículo de informação.

Sobre o argumento citado acima, há uma verdade que tem que ser ponderada, o fato de que os meios de comunicação de massa, a exemplo da televisão, contêm este caráter muitas vezes informativo, principalmente na roça, onde o único veículo de acesso às informações é a televisão. Porém, o sujeito precisa ter discernimento e saber digerir as informações recebidas, e ao mesmo tempo, dosar-las para não serem influenciados por ela, pois a mídia é tendenciosa e sobrevive da manipulação da mente humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI veio acompanhado por um desenfreado avanço tecnológico, que por vezes nos preocupa, pois com a superexposição das visualidades através dos meios de comunicação de massa, paramos para pensar como estas visualidades estão sendo mostradas e como a população as interpreta. Saber interpretar estas visualidades de modo crítico é uma das exigências da contemporaneidade.

Estudar as representações feitas através dos meios de comunicação de massa nos mais diversificados ambientes, a exemplo do espaço rural, tendo em vista que existe uma diversidade muito grande, tanto regional, quanto cultural, mencionando ainda uma existência na diversidade identitária, nos possibilita a compreensão da pluralidade de sentidos que estas apresentam, onde cada vez mais, adentra no cenário contemporâneo, respeitando suas diversidades e valorizando o processo cultural.

Quando nos referimos ao conhecimento produzido, em sua maioria, afirmamos que este nos é transmitido pelos meios de comunicação e também de informação. Pois, o conhecimento estabelece representações identitárias e visuais do mundo. Estas visualidades captam os mais diversificados interesses e sentidos, desde a informação ao entretenimento.

Contudo, este trabalho nos oportunizou um estudo sobre a diversidade nos espaços rurais (mais especificamente a comunidade do Tapuio) e como os meios de comunicação estão sendo representados por estes trabalhadores, tendo em vista a superexposição que esses evidenciam. Estes meios proporcionam uma formação crítica destes sujeitos. Esta experiência, juntamente com os meios de comunicação social, se converteram em oportunidades de formação para estes trabalhadores rurais da comunidade do Tapuio. No entanto, foi possível observar, que existe uma forte influência na construção de sentidos destes sujeitos, tanto por mostrarem a representação dos meios de comunicação de massa como verdades absolutas, quanto como “as não verdades”.

6. REFERÊNCIAS

BARBERO, Jesus MARTÍN. **Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais**. In: *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Brasília: MEC/SEED.

GERHARDT, Cleyton H. **OS “RURALS” E AS “NOVAS” RURALIDADES: problematizando questões**. CPDA / UFRRJ. Fevereiro de 2004.

GOMES, Antenor Rita. **Ver e aprender**: proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: EDUNEB, 2012.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Traduzido por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes médicas, 2006.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidade e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. **Cadernos de Pesquisa**, volume 36, número 128, páginas 451-472. Agosto 2006.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira. **Conferência: Da Indústria Cultural à Cultura Visual**. UNEB, Campus IV, Jacobina - BA, 2016.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Ensaio sobre Fotografia**. Lisboa, Dom Quixote, 1986.

TAVIN, Kevin M. **Contextualizando a visualidade na vida cotidiana**: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2012. p.225-239.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro MARINGÁ, PR

**A MULTIDIMENSIONALIDADE DO TERRITÓRIO DE POPULAÇÕES
ALTERNATIVAS DO CENTRO-SUL PARANAENSE: ENSAIO ACERCA DA
INTELIGÊNCIA CULTURAL E NOÇÕES DE PEDAGOGIA SOCIAL EM
COMUNIDADES FAXINALENSES**

Tiago Augusto Barbosa¹
Franciele Moreto²

Resumo: O presente ensaio busca dar visibilidade a interconectividade de setores científicos sob o palco das sociabilidades e acoplamentos de sistemas em comunidades alternativas rurais da região centro-sul do estado do Paraná. A partir do esforço em entender as relações do território e suas recorrentes territorialidades estabelecidas por membros destas comunidades, pôde-se notar que a instância de construção de uma inteligência cultural derivada do espaço vivido se relaciona sinergicamente com noções orientadas pela pedagogia social. Não obstante, a observação das dimensões estabelecidas na (re)produção do território, possibilitou a delimitação de algumas territorialidades a partir das relações comunitárias, favorecendo assim, o entendimento da formação territorial desses territórios alternativos, doravante reconhecidos como Terras de Faxinal. O entendimento de que as formas de construção da inteligência coletiva gerenciam o modo de vida comunitário, passa também por uma Pedagogia alternativa, que pode ser estabelecida sob a ótica da Pedagogia Social. Erige um campo fértil e salutar de debates e buscas por compreensão. Uma vez mais, a tônica alternativa de modo de vida, alicerçada pela interpretação territorial multidimensional e por noções de pedagogia social se mostram como elementos de importância singular para a afirmação da identidade, manutenção da cultura e procedimentos de educação –

¹ Geógrafo, doutorando em Geografia pela UEPG, professor do Departamento de Geociências da UEPG. tiagoaugustobarbosa@gmail.com

² Pedagoga, Bacharel em Direito, mestranda em Educação pela UEPG, bolsista CAPES, integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia e Educação Social – NUPEPES (UEPG). persephonemoretto@gmail.com

inteligência – por essência.

Palavras-chave: Multiterritorialidade. Pedagogia Social. Inteligência Cultural. Faxinal. Paraná.

Introdução

O território, se de um lado, é um espaço dominado com um sentido político, é também um espaço apropriado simbolicamente. É nele que as relações sociais se produzem e é também nele que se fortalecem identidades que o utilizam como referência. Desta forma, num mesmo território podem conviver e sobrepor-se diferentes territorialidades. Chang (1988) trata o Sistema Faxinal como forma de organização camponesa, característica da região centro-sul do Paraná, com dois espaços principais como determinantes deste modelo de organização: o criadouro comunitário ou coletivo e as terras de plantar. No primeiro é onde residem os moradores da comunidade e é também onde são criados animais de pequeno, médio e grande porte, de forma solta e se alimentando basicamente do que o ambiente natural fornece. As terras de plantar são áreas tradicionalmente destinadas ao cultivo, tradicionalmente de gêneros alimentícios, todavia, vem aderindo outras formas de utilização na contemporaneidade.

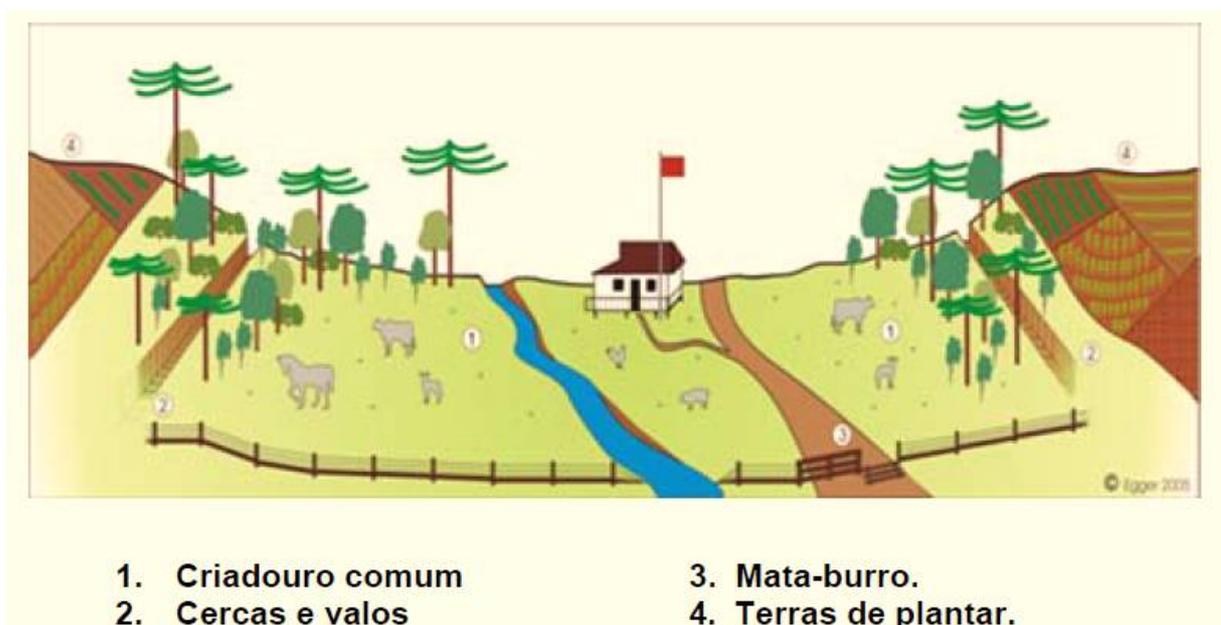
A abordagem de território utilizada para esta investigação se caracteriza por entendê-lo não apenas como espaço fisicamente delimitado, mas também enquanto um ambiente que pode ser fluído, assumindo variadas dimensões de acordo com os temas a ele associados. Aí se observa a marcante noção de multiterritorialidade proposta por Haesbaert (2004), onde nesse caso, é apresentado com uma característica peculiar, o fato das variadas territorialidades conviverem e sobrepor-se.

A partir dessa noção de fluidez, quatro dimensões principais foram estabelecidas para tentar explicar a multiterritorialidade do Sistema Faxinal. Todavia, é importante ressaltar que essas dimensões podem variar de acordo com as especificidades de cada comunidade, pelo seu histórico de formação, localização, etc. Trabalha-se aqui, portanto, de uma ideia ampla do Sistema Faxinal, tomando por base uma perspectiva “pura”, ou seja, como possivelmente estes se constituíram no passado, antes de incorporarem elementos da modernidade.

As dimensões citadas anteriormente foram divididas de acordo com os elementos mais marcantes da composição do território faxinalense. Trata-se, assim, das dimensões: natural; política; cultural-simbólica; e econômica.

As comunidades de Faxinal caracterizam-se por estruturar-se de uma maneira singular, nos aspectos de estrutura social e ordenação territorial. Tradicionalmente o Sistema Faxinal se assemelha a outras formas de organização rural que mantêm um eixo familiar de produção. Entretanto, o que faz desse Sistema um exemplo singular é justamente sua forma de organização ou ordenamento territorial, sobretudo, com o caráter coletivo do uso da terra para a produção animal e estruturação social. Suas terras estão divididas em dois espaços principais: o criadouro comunitário e as terras de plantar

(Figura1).



O criadouro comunitário pode ser também denominado faxinal, nomenclatura que também designa o tipo de mata encontrado em seu interior. É nesse espaço que residem os membros da comunidade e é nele também onde se criam os animais soltos. É importante salientar que, embora haja o uso coletivo da terra, a propriedade continua sendo particular.

As terras de plantar são, normalmente, circunvizinhas ao criadouro comunitário e destina-se basicamente a policultura de subsistência, sobretudo, com o cultivo de milho e feijão.

A partir da interpretação das características alternativas, que conferem às terras de Faxinal diferenciação ímpar, se pode assimilar ainda as potencialidades provindas

das noções de Pedagogia social. Tal fato ganha força pela estrutura apresentada desta última conotação, onde se observa cunho global e comunitário, percebendo as relações sociais de maneira integrada, sistêmica. Soma-se ainda o fato de que a Pedagogia social tem como campo fértil de produção os espaços coletivos, comunitários por essência, com imbricações multidimensionais, com expressiva presença de campos como direito, política e economia.

De acordo com Ribas (2015) podem existir variadas perspectivas que embasam teórica e metodologicamente a Pedagogia Social. Todavia, na busca de uma compreensão se faz necessário conhecer o contexto de emprego das noções, com referências importantes para fomento à educação, construção de investigações científicas e por consequência, formação profissional.

Parte-se, doravante, para uma perspectiva de entendimento que a multiterritorialidade, o modo de vida e as condições especiais alternativas das comunidades de Faxinais podem ser debatidos à luz da educação como fenômeno social, como ferramenta de empoderamento, resistência e identidade.

Desenvolvimento: As dimensões territoriais e a construção da inteligência cultural à luz da Pedagogia social

As comunidades alternativas rurais do centro-sul paranaense, doravante chamadas de Faxinal, estão diretamente relacionadas ao meio natural. O estado do Paraná sofreu um processo intenso de desmatamento no último século, entretanto, conforme explica Löwen Sahr (2005), a presença de Faxinais no território paranaense colaborou significativamente para a conservação de parte da mata característica do Paraná, a Mata com Araucárias.

Em um século de exploração predatória das matas paranaenses, a Araucária (*Araucaria angustifolia*) corre sério risco de desaparecimento. Atualmente esta mata está reduzida a apenas 1,2% da provável área original que ocupava. Este bioma de mata está inserido no domínio da Mata Atlântica e é classificado cientificamente como Floresta Ombrófila Mista, com presença de várias espécies relacionadas e com grande valor econômico agregado, entre elas destacam-se: a imbuia, a canela, o cedro e a erva-mate.

No Sistema Faxinal a utilização das espécies vegetais são muito variáveis, vão da utilização de ervas medicinais cultivadas nos quintais das casas até a exploração da

erva mate ou coleta do pinhão (semente da Araucária), resultado de apropriações culturais e (re)produção do modo de vida sob à ótica do acoplamento estrutural entre sociedade e natureza. É no criadouro comunitário que são encontradas a grande maioria das formações vegetais utilizadas no modo de vida faxinalense.

A floresta oferece aos moradores várias alternativas de exploração. É dela também que os animais, criados soltos, retiram sua principal fonte de alimentação, sobretudo pela presença abundante de frutos como a guabiroba e o pinhão.

A prática agrícola ocorre em terras externas ao criadouro comunitário, nas terras de plantar. Desta forma, pode-se afirmar que a preservação e conservação do meio ambiente se dá, sobretudo, no âmbito do criadouro comunitário, espaço principal do sistema, o qual depende diretamente da floresta. Assim, o Sistema Faxinal congrega em seu território as matas conservadas, mais próximas das originais.

As características físico-naturais podem ser consideradas fatos determinantes para o estabelecimento do Sistema no Paraná. Nota-se na essência da fixação deste modelo no estado, uma proximidade com cursos d'água, principalmente em vales com relevo suavemente ondulado. O estabelecimento de comunidades nestas áreas pode ser explicado pelo fato de não terem um valor agregado tão grande como, por exemplo, áreas planas, que possibilitam a agricultura mecanizada ou a criação intensiva de animais, atividades desenvolvidas tradicionalmente no estado do Paraná.

Uma vez que o Sistema Faxinal trata-se de um modelo de organização social singular, traz consigo uma série de questões inerentes a uma sociedade. Apresenta-se um cenário onde há vários atores internos e externos, passíveis, portanto, de criarem e modificarem elementos do cotidiano social do Sistema. De acordo com Cunha (2005), a dimensão política amplia-se e se torna mais importante ao passo em que o território de Faxinal se torna passível de disputas por sua apropriação e controle, sobretudo por sua capacidade de potencialidade econômica e produtiva.

O território carrega em si um vasto e complexo emaranhado de relações, entre estas as relações de poder. Relações estas que podem ocorrer em várias esferas, variando da familiar à comunitária.

Ponto mais delicado da discussão interna do Sistema Faxinal ocorre acerca da manutenção ou desagregação do Sistema. O modelo tradicional de vida, por vezes é ameaçado, seja pela inserção de indivíduos provenientes de outras culturas,

totalmente diferentes dos modos de vida faxinalense, seja pela desestruturação interna do Sistema, principalmente pelo passar dos anos e com a vinda de novas gerações, que sofrem cada vez mais influências dos centros urbanos ou até mesmo pela necessidade de se obter rendimentos superiores àqueles que a comercialização do excedente do trabalho com a terra pode oferecer.

A partir desta lógica/pressão entende-se que o acúmulo de capital cultural e intelectual pode ser de veras contributivo no processo de resistência e de legitimação e reconhecimento da identidade.

O Sistema Faxinal compõe a vasta diversidade sociocultural brasileira, a qual é acompanhada de diferentes formas de organização e de uso da terra, dentre estas as de populações tradicionais (LÖWEN SAHR, 2007). Essa dimensão prioriza a noção de território enquanto produto da apropriação ou valorização simbólica, nesse caso a valorização do faxinalense em relação ao seu espaço de vida.

Segato (2005) atenta para o fato de que as paisagens formadoras do território criam emblemas, onde os atores sociais se identificam e cobram realidade e materialidade diante de seus próprios olhos. No Sistema Faxinal, a identidade dos moradores é marcadamente determinada por dois elementos principais: o meio natural e o modo de organização social, a partir destes dois elementos derivam outros, levando a formação da identidade do Faxinal.

Os laços de identidade são criados e recriados cotidianamente. As dinâmicas relacionais cotidianas constituem afirmações da identidade do território faxinalense, ou nas palavras de Haesbaert (2004, p. 82) “... justamente por ser relacional, o território é também movimento, fluidez, interconexão.”

A vida social no Faxinal está alicerçada em bases sólidas de solidariedade entre os moradores. Cunha (2005) aponta os Faxinais como territórios culturais devido ao fato de que nesse território entrelaçam-se relações que fortalecem a identidade da população, por meio das manifestações culturais e pela memória coletiva do modo de vida faxinalense.

O cotidiano, as rodas de conversa, a hora de tomar chimarrão, a divisão do trabalho entre os membros da comunidade, a forma da construção das casas, o tempo da plantação, o tempo da colheita, o tempo da entressafra, os mutirões de ajuda, além das festas religiosas e pagãs, compõe uma estrutura e as representações de um modo de vida alicerçado na vida comunitária, solidária e de união (LÖWEN SAHR; IEGELSKI, 2003, p.

A economia do Sistema Faxinal se ampara principalmente na atividade silvo pastoril, que se materializa no criadouro comunitário. Esta atividade consiste em criar animais utilizando a floresta. Esta atividade em Faxinais destaca-se pela criação do gado miúdo (suínos e caprinos) e gado graúdo (ovinos e equinos) de forma coletiva e solta, no bioma da mata com Araucária. Há ainda a exploração da erva-mate, atividade bastante marcante do Sistema Faxinal. Embora o uso do criadouro comunitário seja coletivo, a exploração da erva mate e a produção animal são caracteristicamente privadas, ainda assim aqueles que não têm propriedade sobre a terra podem morar, criar e trabalhar no criadouro. Aí se enquadra o princípio da solidariedade tratada anteriormente. Mais recentemente, têm-se buscado alternativas produtivas como o estabelecimento de marcas e empoderamento de processos para produtos da agrosociobiodiversidade faxinalense.

Tradicionalmente, em terras de Faxinais o produto proveniente do trabalho com a terra tinha a incumbência de sanar as necessidades alimentares dos moradores. Há um ponto bastante importante a se elucidar aqui, o cultivo da terra se dá externamente ao criadouro comunitário, em áreas pelos faxinalenses denominadas de “terras de plantar”.

Em linhas gerais o desenvolvimento do trabalho de produção no Faxinal se dá ainda nos moldes tradicionais, com algumas interpenetrações contemporâneas, como o uso de insumos e maquinários. Contudo, a rotina tradicional ainda é marcante, sobretudo na divisão das tarefas laborais, modos de operação e procedimentos sazonais, que puderam ser evidenciados *in loco*.

Considerações finais

Sob o cenário do território, espaço embebido por delimitações e relações de poder, a construção de um modal de capital, chamado cultural/intelectual se torna factível. A esse respeito se ergue a possibilidade de visualizar a sistematização de uma inteligência cultural, que se relaciona diretamente ao modo de vida próprio do faxinalense. Outrossim, o repasse de dados e informações cotidianas, configuram atitudes educacionais, que pode-se entender como educação social, a educação da práxis.

A partir do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem, de maneira abrangente, tem por protagonista o ser humano que vive e se desenvolve no meio social, é possível afirmar que, em todo o momento e espaço ele tem a oportunidade de aprender e ensinar algo. Tal conotação se potencializa ao se pensar em um coletivo diferenciado como o Faxinal, e ainda pela constante necessidade de afirmação identitária e resistência frente às inúmeras pressões sofridas.

Mesmo que o vínculo com a terra ainda seja muito forte, observa-se no sistema Faxinal que o território não é mais apenas uma fonte de recursos ou como apropriação da natureza, mas como um espaço de relações sociais, que podem apresentar-se das mais variadas formas possíveis, possibilitando uma gama bastante ampla de territorialidades, que podem conviver e sobrepor-se de forma harmônica na sua dinâmica. Sobre tais territorialidades apontadas, enumeram-se os ativos potenciais de ação da Educação Social que, invariavelmente, remontam às práticas cotidianas.

Nesse mesmo sentido, as práticas educativas recorrentes nos sistemas de Faxinal, que não àquelas sistematizadas e apresentadas nas salas de aula, constituem o escopo da Educação Social aqui interpretada. Essas práticas ocorrem em diversos espaços e ambientes sem seguir uma didática linear, fato este que pode ser atestado pela característica multidimensional do território faxinalense e suas múltiplas ações de reprodução do espaço vital.

À guisa de uma conclusão e buscando um direcionamento diante do ineditismo (guardadas as devidas proporções) da perspectiva aqui debatida, se apresentam como considerações importantes e possibilidades de encadeamentos as possibilidades da não linearidade educacional, ou seja, a visão sistêmica da Educação Social; a valorização dos saberes tradicionalmente e socialmente construídos, constituídos e transmitidos, como um ativo de quebra paradigmática, onde a formalidade das escolas tradicionais não é descartada, mas se amplia o escopo educacional, onde o saber vernacular exige (e somos embaixadores desse processo) espaço e reconhecimento.

Referências

BRISLIN, R., WORTHLEY, R., & MACNAB, B. (2006). **Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. Group and Organization Management**, 31(1), pp.40–55.

CHANG, M. Y. **Sistema Faxinal: uma forma de organização camponesa em desagregação no centro-sul do Paraná.** Londrina: IAPAR, 1988. 121 f. (Boletim Técnico, 22).

CUNHA, Luiz Alexandre. Gonçalves. **Os faxinais como territórios sociais.** In: I Encontro dos Povos Faxinais, 2005, Irati. Anais. Irati: IAP, 2005.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 400 p.

LÖWEN SAHR, Cicilian Luiza. **Povos tradicionais e territórios sociais: Reflexões acerca dos povos e das terras de Faxinal do bioma da mata com araucária.** In: III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária - Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Anais. Presidente Prudente: UNESP, 2005. 1 CD-ROM.

LÖWEN SAHR, Cicilian, Luiza; IEGELSKI, Francine. **O Sistema Faxinal no Município de Ponta Grossa: diretrizes para preservação do ecossistema, do modo de vida, da cultura e das identidades das comunidades e dos espaços faxinalenses.** Ponta Grossa, 2003. 108 p. (Relatório Técnico) – Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

LÖWEN SAHR, Cicilian, Luiza. **O pré-moderno na pós-modernidade: refletindo sobre as comunidades de faxinais da Floresta com Araucária.** In: MARAFON, G. J.; RUA, J.; RIBEIRO, M. A. (Org.) Abordagens teórico-metodológicas em Geografia Agrária. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007. p. 207-223

RIBAS MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

SEGATO, Regina. **Em busca de um léxico para teorizar a experiência territorial contemporânea.** Série Antropologia, Brasília, n. 373, 2005. 22 p.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A TRAJETÓRIA DO GRUPO BICEN-NUPEPES E AS DIFERENTES PERCEPÇÕES DO ESPAÇO DA BIBLIOTECA

Rodrigo Pallú Martins¹

Resumo: O presente estudo trata-se de uma análise crítica sobre a trajetória do grupo de pesquisa BICEN-NUPEPES, lançando um olhar sob como se dá a subjetividade da qual o espaço da biblioteca é composto, sob a perspectiva da relação dialógica que esse espaço mantém com seus funcionário e usuários.

Palavras-chave: ação cultural; subjetividade; bibliotecas.

Introdução

O grupo de estudos BICEN-NUPEPES é formado pelo corpo técnico de funcionários da Biblioteca Central Faris Michaelle, locada na Universidade Estadual de Ponta Grossa, e representa um segmento menor do grupo NUPEPES (Núcleo de Pesquisa de Pedagogia Social). O grupo surgiu mobilizado pelo intuito de seus funcionários em ampliar os serviços prestados pela biblioteca, com atividades de caráter cultural e social, buscando aproximar-se da realidade de seus usuários, de modo a dinamizar e explorar as potencialidades de seu espaço. Em 2014, com o início da gestão da atual diretora da Biblioteca Central Professor Faris Michaelle, Maria Lúcia Madruga, solicitou-se à sua equipe de funcionários que apontassem fatores acerca de nossa formação profissional que pudessem de alguma forma beneficiar biblioteca e o desenvolvimento de nossos ofícios.

Minha iniciativa foi, de imediato, sugerir a realização de eventos culturais, algo que me parecia uma lacuna, pois não havia presenciado nenhuma iniciativa com esse caráter desde

¹ Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal do Paraná; especialista em Gestão de Políticas Públicas para Infância e Juventude pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. rpmartins@uepg.br, rpallum@yahoo.com.br

minha recente posse do cargo de agente universitário/técnico em biblioteca, em setembro de 2012.

Desde a tenra infância, a relação com produtos culturais despertaram meu interesse e o conseqüente contato com bibliotecas, buscando desde os populares “gibis”, passando pelos livros infanto-juvenis, aos livros teóricos e de literatura, o que tornou para mim indissociável a relação entre cultura e biblioteca (o que pressuponho não ser uma concepção solitária) e uma possível ferramenta tanto de promoção da biblioteca, em busca de criar visibilidade para seus serviços, quanto de motivação para atrair mais usuários, comunidade acadêmica e externa, aumentando o envolvimento com esse espaço.

Aliado à iniciativa de outros colegas, formou-se o grupo BICEN-NUPEPES, viabilizado pelo professor doutor em pedagogia Érico Ribas Machado, coordenador geral do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES), com o qual busquei conciliar minha proposta junto às outras iniciativas e enfoques. Paralelamente às ações e atividades desenvolvidas pelo grupo, houve a preocupação em desenvolver um embasamento e respaldo teórico, do qual se realizou um levantamento do estado da arte a respeito de tópicos que relacionam bibliotecas e educação social, tais como: biblioteconomia social, função social da biblioteca, biblioteca comunitária, biblioteca popular, entre outros. Esse embasamento, as conceituações e abordagens explanadas e discutidas pelo grupo, foram de fundamental importância para solidificar as ações, obter mais clareza sobre os possíveis rumos que podemos almejar, buscar ter mais domínio sobre a complexidade que envolve uma biblioteca e a natureza de seus serviços e de função social, a partir das quais pretendo fazer uma revisão da trajetória percorrida até então, evocando as conceituações que a perpassaram, além de novos possíveis vieses na busca da concretude de suas propostas.

Desenvolvimento

Em um primeiro momento, por ocasião da Semana Nacional da Biblioteca e do Livro, em 2012, ainda de forma experimental e com pouco prazo, realizaram-se algumas atividades culturais nos dois *campi* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir das quais algumas concepções começaram a se delinear: buscávamos uma biblioteca mais dinâmica, integrada à realidade, que emanasse vida e contemplasse o aspecto social inerente às bibliotecas enquanto espaços de convivência.

Sem dúvida, a dimensão técnica de uma biblioteca é de sumária importância, sem a qual sua existência não seria viável, no que diz respeito à organização do acervo, catalogação,

assim como seus serviços de empréstimo, atendimento ao usuário e auxílio à pesquisa. Esse fator jamais foi colocado em xeque, porém, pensa-se em como expandir ainda mais esses serviços, sem ignorar aspectos outros que compõem a complexidade da razão de ser de uma biblioteca.

Essa primeira iniciativa acima citada consistiu-se em atividades como: troca de livros, apresentações musicais, lançamentos de livros, oficinas exposições artísticas. O campus no qual integrei a atividade e pude vivenciá-la, aconteceu de maneira peculiar, ainda que tímida, pois o evento coincidiu com a semana de apresentações de TCCs, o que limitou o número de participantes. As atividades nesse local, o Centro de Convivências do Campus Uvaranas da UEPG (local amplo que abriga também a biblioteca), foram todas ministradas por estudantes egressos na universidade. O público consistiu em universitários e alunos do Ensino Médio do CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente). O público consistiu em universitários e alunos do Ensino Médio do CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente).



As atividades contemplaram apresentações musicais (grupo musical formada por alunos), artes plásticas (exposições de trabalhos de alunos do curso Artes Visuais que integram um coletivo artístico independente chamado “Velociraptor Pirata”) e oficinas de criação de roteiros (ministrada pelo aluno universitário Diego Juraski, produtor de fanzines e

integrante da Associação Cultural ProjectYume, responsável pela produção de fanzines no estilo mangá, com temática sobre a cidade de Ponta Grossa, ilustrações diversas, entre outras Atividades).



Os alunos do Ensino Médio do CAIC, por meio do evento, puderam ter contato com o ambiente universitário, participar de oficinas interativas e vivenciar um momento de contato com a cultura oriunda de produções artísticas contemporâneas

locais.



O evento possibilitou a interação entre diferentes linguagens artísticas, como a música e a arte visual, de modo espontâneo, além da improvisação (“jam”) entre universitários músicos que conheceram-se nessa ocasião, trazendo uma marca de singularidade ao momento e suscitando outras possíveis ações e oportunidades de interação sociocultural, como a promoção de laboratórios de criação coletiva, por exemplo.



Essa primeira iniciativa, além de marcar a Semana Nacional da Biblioteca e do Livro, teve o intuito de dar visibilidade à BICEN e estreitar os laços entre usuários e biblioteca. De modo menos pontual e mais implícito, a atividade serviu ainda para sensibilizar funcionários e usuários acerca da subjetividade que compõe esse espaço. Nesse sentido, foi um evento catalizador para o despertar de uma nova concepção de biblioteca, diferente da que vinha sendo posta em prática até então, a partir da qual novas propostas e perspectivas sobre o fazer bibliotecário foram surgindo.

A receptividade, porém, deste tipo de atividade, assim como de outras empreendidas nos anos seguintes, não foi ampla e irrestrita, servindo como objeto de estranhamento por parte de funcionários não envolvidos com o grupo de pesquisa. Uma das possíveis razões para esse estranhamento pode ser devido à formação em biblioteconomia com influências da escola norte-americana, de formação marcadamente técnica, em contrapartida ao modelo francês, de caráter mais humanístico. Além desse fator, há ainda outras visões de mundo, calcadas em dogmas religiosos e posicionamento políticos pouco flexíveis, que geram olhares pré-concebidos sobre determinados estilos musicais, posturas e modos de ser, que resultam na desvalorização dessas manifestações estéticas, por lhes parecer diferentes demais e incongruentes com o espaço acadêmico.

Que atividades relacionadas a manifestações artísticas possam causar estranhamento, entretanto, não seria em si um fator de todo negativo, pois esse é também o papel próprio da arte, causar desestabilizações nos observadores, retirá-los de suas “zonas de conforto”, movendo-os, fazendo-os refletir e perceber algo que, até então, permanecia-lhes alheio, seja através da sensibilização, do contato com o diferente ou mesmo do que causa choque e incomoda seus sentidos. Trata-se, portanto, de uma experiência envolvendo a alteridade e, nesse sentido, é um exercício que concerne à biblioteca, vista a ampla diversidade de que é composto seu contingente de usuários e corpo técnico. Diversidade que, por sua vez, tem direito a um atendimento igualitário, digno e ético, sendo a biblioteca um espaço público e prestador de serviços, cujo objeto final é o atendimento a uma gama imensa de usuários, de diversas origens, faixas etárias, culturas e personalidades.

Como foi dito por Paulo Freire, “Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (FREIRE, 2017). É preciso cuidado, portanto, ao admitir uma posição refratária às ações culturais e outras iniciativas de caráter socioeducativas como natural, como isenta. De modo consciente ou não, tal posicionamento se dá em consonância com outras formas de pensar a educação que são nocivas ao desenvolvimento pedagógico, como a instrumentalização do ensino, sob o qual também preponderaria a dimensão técnica dos fazeres, do “saber fazer”, colocando em demérito saberes humanizados e humanizadores, dando-se valor somente ao caráter pragmático da educação. Há o risco de formarmos, desse modo, mão-de-obra especializada destinada ao mercado de trabalho, com uma formação unidimensional, insensível às questões da alteridade, entre outras que extrapolem a lógica capitalista e permitam outras formas de existir.

Por outro lado, não se trata de causar embate entre visões de mundo e posicionamentos antagônicos, mas de entender a biblioteca como um espaço dialógico e multicultural, que deve abrigar uma pluralidade ilimitada de vozes, mesmo as discrepantes entre si, viabilizando a todos o exercício da cidadania, assim como o acesso à informação e ao conhecimento. Faz-se necessária, conseqüentemente, uma análise mais cuidadosa a respeito da subjetividade e da complexidade inerentes a esse espaço chamado biblioteca, sendo esses aspectos que perpassam todos seus âmbitos, desde o serviço técnico, a seleção de acervo e o atendimento ao usuário, à sua caracterização enquanto espaço de convivência e a amplitude de sua função social.

A biblioteca como instância de auxílio à pesquisa e educação, como dito anteriormente, não pode ser encarada como um espaço neutro, sendo necessária a

investigação sobre suas potencialidades enquanto agente modificador da realidade, assim como das ações que nela ocorrem. Da mesma forma, o papel do bibliotecário enquanto mediador da informação, não pode ser visto como agente de uma tarefa neutra, sem efeito. O modo como ele interpretará e viabilizará determinada informação em detrimento de outra, os livros que selecionará para integrarem o acervo e os que irá descartar, a maneira como irá atender usuários de determinado curso, realidade social, orientação sexual e grupo étnico, significam posicionamentos políticos, que não admitem o pressuposto da neutralidade.

Nesse sentido, a biblioteca precisa ser encarada além de seu espaço físico e dimensão técnica, já que não se trata de um mero “depósito de livros”, os quais são emprestados mecanicamente, mas trata-se de um espaço dotado de complexidade e de capacidade interferência no real, o que extrapola suas dimensões meramente circunstanciais. Segundo o pesquisador Fabrício José Nascimento da Silveira, ao pensar a relação entre o ato da leitura e bibliotecas, a própria leitura:

(...) não deve ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas, sim, como um ato que produz, na sua própria dinâmica, caminhos diferenciados para uma ação concreta, em virtude da diversidade de necessidades e dos interesses de cada agente que lhe confere um sentido e um valor. (SILVEIRA, 2012, p.146).

O próprio ato de leitura é visto como uma construção sociocultural, exercida de modo diferente por cada indivíduo, sendo que cada leitor traz uma bagagem cultural, referencial e experiências próprias de vida as mais diversas, as quais implicarão num modo particular de leitura, de interpretação dos signos e de ressignificação de determinado texto e informação. Quando pensamos na relação entre biblioteca e o ato da leitura, percebemos que esse é um fazer que vai além do âmbito dos livros, que denota uma relação intrínseca entre linguagens, signos e o ato de ler, decodificar, ressignificar. A leitura, portanto, implica também numa leitura de mundo, numa leitura da vida, de interpretação dos fatos, sendo mesmo a própria biblioteca passível de diferentes leituras, perspectivas e expectativas.

Podemos subscrever, sob essa perspectiva pautada na linguagem, que a ação cultural proposta trabalhou com diferentes formas de linguagens: a linguagem musical, a linguagem visual (com as produções dos alunos de artes) e a linguagem textual (com a oficina de produção de roteiro). Entender a biblioteca como um local de disseminação de informação é, portanto, entender também a relação entre informação e as diversas linguagens existentes. Nenhuma dessas linguagens, pois, deveria ser considerada alheia a esse espaço.

É preciso considerar também que os coletivos envolvidos atuam de forma independente, produzindo seus produtos artísticos sem estarem submetidos à lógica do mercado, sem estarem aliados à indústria cultural, mantendo uma relação outra com a produção de arte e cultura, não mercantilizada. São representantes da diversidade cultural existente na cidade e, como tal, não seria aceitável, por parte de uma instituição, adotar uma postura de indiferença e preconceito com determinada forma de linguagem e expressão.

Aliado a essa discussão, no que diz respeito aos livros produzidos por iniciativas autônomas e independentes, o conceito de bibliodiversidade, que implica em valorizar a diversidade de material produzido fora da indústria cultural, fator que pode ser de interesse das bibliotecas enquanto difusoras de informação e cultura as mais variadas possíveis. Essa noção reflete também na necessidade da construção de uma política de formação de acervo que leve em consideração questões sensíveis como a da bibliodiversidade.

O ato de selecionar ou recusar determinado livro traz em si uma consideração e um posicionamento político, o que acarretará na viabilidade ou inviabilidade de determinada informação para o público usuário da biblioteca. Há, assim, uma dimensão ética a ser considerada no trato que os bibliotecários têm com a informação e com os itens culturais que não pode ser menosprezada. Cabe ainda considerar que os participantes envolvidos são jovens estudantes universitários em formação, cuja acolhida e estreitamente de relação com a biblioteca é mais do que desejável, assim como o incentivo ao protagonismo estudantil desempenhado por eles.

Esse apontamento da relação biblioteca e vida cultural, porém, não é recente, como nos mostra a pesquisadora Susana P. M. Mueller, no artigo intitulado “Biblioteca e sociedade: evolução da interpretação da função e papéis da biblioteca”, no qual traz uma revisão sobre a opinião de diversos autores americanos e ingleses acerca da responsabilidade social dos bibliotecários, abordando textos entre o período de 1880-1975. Ainda que o contexto possa parecer distante, alguns apontamentos parecem sobreviver ao tempo e certas questões ainda ecoam, como a necessidade de uma biblioteca que esteja entrelaçada com a vida cultural e de que seus bibliotecários sejam politicamente ativos, que não se coloquem encerrados nos limites físicos das bibliotecas.

Em determinado ponto do artigo de Muller, o livro aparece como figura central da biblioteca e é apontado como objeto viabilizador da emancipação do leitor e como fomentador do livre pensamento, uma vez que ao leitor é imprescindível uma completa liberdade ao decidir qual livro lerá e qual caminho intelectual escolherá trilhar. Silveira aponta a mesma consideração em seu artigo supracitado, evidenciando a relação dialógica que se dá entre

leitor e livro, incluindo entre os livros que o mesmo opta por não ler. A relação entre biblioteca, livros e leitor é profunda e inconstável, como atesta o pesquisador: “A leitura de qualquer texto é, portanto, um processo de construção cultural e histórica, que se efetiva a partir da mescla entre as condições materiais destinadas à sua produção e circulação, com a subjetividade e o lugar em que cada leitor se encontra no momento de executá-la” (SILVEIRA,2012).

Ainda no que tange à subjetividade e relação entre arte, cultura, leitura e biblioteca, podemos recorrer ao conceito de “máquina de guerra”, exposto por (Deleuze e Guattari, apud Marques, 2004, p.25): “a máquina de guerra diz respeito à emissão de quanta de desterritorialização, à passagem de fluxos mutantes, e que toda criação passa por uma máquina de guerra”. Aqui é preciso entender o ato de leitura também como uma criação e a biblioteca como um espaço a ser desterritorializado no que contém de noções estanques, reacionárias, entranhadas no seu cerne, como a noção do saber como acúmulo, alienado da realidade e do cotidiano, instrumento de manutenção do poder, assim como do saber erudito, intelectualizado, em contrapartida ao saberes populares e urbanos, do saber hierarquizante.

O grupo BICEN-NUPEPES, cuja identidade iria se efetivar pouco tempo depois dessa ação cultural, porém, manteve a cultura em suas discussões e avançou em outras frentes durante sua trajetória. Durante o ano de 2016, empreendeu ações socioeducativas ministradas por integrantes da população LGBT, em parceria com o CREA-PR, com o intuito de conscientizar funcionários acerca de nomenclaturas, questões de gênero, além de trazer relatos de vivências, mostrando a luta constante que enfrentam. Ainda no mesmo ano, os funcionários da BICEN promoveram uma atividade de conscientização sobre problemas no trânsito, em parceria com o órgão de trânsito AMTT, e participaram de um curso que trouxe noções básicas de atendimento à pessoa surda. Tais empreendimentos mostram que o grupo está consciente da função social da biblioteca e de seu corpo técnico, tanto no que diz respeito ao atendimento de usuários, quanto à sua responsabilidade social.

No ano de 2015, foi realizado o I Encontro de Bibliotecários dos Campos Gerais, promovido pela BICEN, com a presença da bibliotecária Adriana Cibely Ferrari, presidente da FEBAB, cuja palestra retoma o tema da cultura, ao sugerir que as bibliotecas devem se caracterizar como pontos de cultura, dispendo de locais que suportem apresentações musicais, de teatro, entre outras possibilidades. Por ocasião do “II Encontro de Educação Social – Pedagogia Social do Paraná”, que ocorreu na UEPG em 2016, o tema volta a surgir na apresentação do trabalho da bibliotecária Simone Naves, funcionária da biblioteca da UFPR-Litoral, na qual relata diversas atividades culturais desenvolvidas periodicamente pelos alunos

universitários, com o acertado nome de “interação sociocultural”. A atividade, segundo seu relato, recebeu alguns questionamentos por parte da direção geral em Curitiba, da mesma maneira, sofrendo alguma resistência por parte de setores isolados.

Considerações finais

O presente trabalho buscou traçar considerações acerca das iniciativas de ações por parte de funcionários da BICEN, BICEN-NUPEPES e parcerias, principalmente no que se refere ao âmbito cultural, lançando um olhar sobre a subjetividade que integra a biblioteca enquanto órgão prestador de serviços, e sobre suas relações com a responsabilidade e função social que lhe concerne. Foi possível perceber que essa questão cultural emerge também em outras bibliotecas e não é um fato isolado, assim como a necessidade de se compreender de modo mais significativo sua natureza enquanto espaço de cultura e como essa concepção perpassa sua função social e razão de ser.

Tais aspectos demandam, portanto, uma investigação mais cuidadosa e aprofundada em outra oportunidade, configurando esse trabalho como uma investigação ainda inicial e bastante primária, mas que se esforçou em evidenciar essa urgência e a dificuldade em abordar um tema que se manteve presente sempre de modo latente, quase estancado, apartado de uma discussão mais ampla.

Referências

MARQUES, Davina. **Literatura como Máquina de Guerra**. USP, São Paulo, 2009.

MUELLER, Susana P. M. **Bibliotecas e Sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca**. UFMG, Belo Horizonte, 1984.

SERPA, Angelo (Org.). **Espaços Culturais: vivências, imaginações e representações**. EDUFBA, 2008.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. **Um Elogio à Sedução Ou a Biblioteca Como Espaço de Leitura**. Perspectivas em Ciência da Informação, v.17, n.4, p.142-159, out./dez. 2012.



CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E INFLUÊNCIAS NAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO PROJETO BRINCADEIRAS COM MENINAS E MENINOS DO VALE DO IVAÍ

Isys Mara Kurtz de Souza¹
Cássia Cristina Furlan²

Resumo: Vivemos muitas mudanças que nos fazem repensar sobre a estruturação identitária alicerçada nos debates sobre as questões de gênero e sexualidade, visando romper paradigmas e desconstruir a ideia do determinismo biológico. É importante analisar as identidades culturalmente determinadas, e as diferentes configurações familiares, não (necessariamente) estruturadas como família tradicional, binária e heteronormativa, coexistindo na sociedade e reorganizando nossas percepções sobre família. Segundo o IBGE (1980), família são pessoas com laços de parentescos ou dependências domésticas ou que vivem sozinhas. Contudo por participando Projeto Brincadeiras Com Meninas e Meninos do Vale do Ivaí que trabalha através de intervenções lúdico-político-pedagógicas, orientado por princípios como respeito, compromisso, inclusão, participação e o diálogo, surgiu o problema de pesquisa: Como as crianças do projeto compreendem as configurações familiares e os papéis sociais desempenhados por seus familiares? Objetivamos analisar a compreensão das crianças sobre o conceito de família; investigar as diferentes configurações familiares; e, identificar as influências dos papéis de gênero assumidos e/ou como é representado o gênero através dos papéis desempenhados por homens e mulheres dentro das famílias, na perspectiva das crianças. A coleta de dados será por meio de relatórios de observação e entrevista semiestruturada realizadas nas intervenções do projeto. Tendo o intuito

¹ Acadêmica do curso de Educação Física, CRV-Campos Regional do Vale do Ivaí/PR, Participante do Projeto de Extensão Brincadeiras com Meninos e Meninas de/e nas Ruas do Vale do Ivaí, isyskurtz2015@gmail.com.

² Formada em Bacharelado e Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora da Universidade Estadual de Maringá – UEM, cassiacfurlan@yahoo.com.br.

decombater o preconceito relacionado às diferentes configurações familiares e problematizar os papéis de gênero assumidos às famílias das crianças do projeto.

Palavras-chave: Identidade de Gênero. Configuração Familiar. Projeto Brincadeiras.

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA

Maria Clara Caldeira Alves¹

Clarice Junges²

Marcia Rejania Lemos de Souza³

Patricia Cruzelino Rodrigues⁴

Tatiane Monteiro Caldeira⁵

Resumo: este trabalho se configura como o relato de uma experiência vivenciada por diferentes sujeitos e seus respectivos segmentos, que se encontraram no decorrer de outubro de 2016, em ocasião do Movimento das ocupações dos estudantes secundaristas das Escolas públicas de Londrina, e cujo protagonismo (juvenil) incidiu em forte resistência política frente às reformas governistas no campo da educação, e especificamente contra a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016). Nosso objetivo consiste em refletir sobre as dimensões da educação social evidenciadas na referida experiência, e para tanto utilizamos como suporte teórico das nossas reflexões a Abordagem da Comunicação Dialógica do autor Paulo Freire. Neste sentido o dialógico se constitui com a participação do poder público e órgãos de proteção à infância e adolescência, da família, da universidade, do/a educador/a social, e nomeadamente dos/as estudantes adolescentes protagonistas no Movimento. A Educação Social se caracteriza como o processo de formação para emancipação dos sujeitos e se apresenta como possibilidade de promoção, reconhecimento e defesa dos direitos humanos (NUÑEZ, 1999). No âmbito das ocupações aqui mencionadas buscamos a mediação educativa nas ações das/dos estudantes de modo que se compreendessem como sujeitos de direitos em busca de sua formação humana integral e autônoma (BRASIL, 1988; 1990), e por meio da educação (escolar e não escolar) que deva fazer uso da percepção e análise crítica da realidade e para a participação política no contexto social, político, econômico e cultural.

Palavras-chave: Educação. Educação Social. Movimento Estudantil.

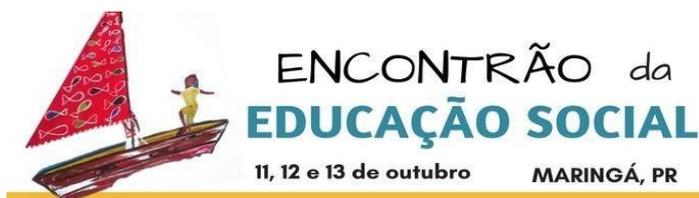
¹ Estudante Secundarista Colégio Estadual Newton Guimarães de Londrina.

² Conselheira Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Londrina.

³ Docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

⁴ Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

⁵ Discente na Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina.



IMIGRANTES CHINESES NA CIDADE DE CASCAVEL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

Miao Shen Chen¹
Elizandro Ricardo Cássaro²
Vilmar Malacarne³

Resumo: Essa pesquisa teve como objetivo verificar a perspectiva da educação da sociedade dos imigrantes chineses na cidade de Cascavel do Paraná. Para entender a realidade da vida dos imigrantes chineses no Brasil, especialmente no aspecto educacional, esta pesquisa dialogou com os chineses, seus descendentes e os professores dos filhos destes imigrantes, principalmente daqueles que vivem no Paraná e mais nomeadamente na cidade de Cascavel. O olhar se voltou para compreender a cultura chinesa e a prática educacional destas famílias. Sendo assim, a pesquisa se utilizou de três técnicas de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa aponta-se a história da cultura chinesa e sua influência e importância para a sociedade chinesa. Para os objetivos desta pesquisa, nos utilizamos de uma entrevista semiestruturada com 47 imigrantes taiwaneses (pais e filhos) e 16 professores que ensinam para estes alunos imigrantes na cidade de Cascavel, PR. Os resultados atingidos pela pesquisa possibilitaram saber na realidade da perspectiva da educação brasileira, os imigrantes chineses como seguir o pensamento da cultura tradicional chinesa adaptam suas novas formações e como superam suas dificuldades para avançar na própria capacidade de aplicação nesta sociedade.

¹ Licenciada em Pedagogia, Especialista em História da Educação Brasileira e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel, PR, Miaooshen2370@gmail.com

² Especialista em Educação Física na Educação Básica pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Aluno do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professor da Rede Municipal de Ensino de Maringá. elizandrorc@hotmail.com

³ Doutor de Educação. Professor do CECA-UNIOESTE/Cascavel, PR – Membro do Grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática, Vilmar.malacarne@unioeste.br

Palavras-chave: Ensino Formal. Aprendizagem. Filosofia Chinesa. Educação brasileira.

Introdução

No final de século XIX, com a pressão da necessidade de trabalhador braço para a lavoura do Brasil, os chineses contratados chegaram uma terra nova sendo como “os mais antigos imigrantes” do Brasil (SHOJI, 2004, p.75). Desde a introdução da plantação do chá no Brasil até atualmente das boas relações economia entre dois países, o Brasil e a China, há 200 anos no seu histórico. Segundo os autores, Shyu e Chen (2008, pp.219 e 221), a maiores chineses escolhem o Estado de São Paulo que possuem estrutura e fonte melhor para sua imigração que de outro estado.

Com o caráter tímido da cultura chinesa e a comunidade fechada, pouco estudo e/ou referência relata as informações da imigração chinesa no Brasil (SHYU e CHEN, 2008, p.236). Entretanto, para entender a realidade da vida destes imigrantes, principalmente no aspecto educacional, esta pesquisa dialogou com os chineses, seus descendentes e os professores dos filhos destes imigrantes, especialmente daqueles que vivem no Paraná e mais focado na Cidade de Cascavel, com objetivo de compreendermos a cultura chinesa e a prática educacional destas famílias.

Na perspectiva da pesquisa, buscamos desenvolver os seguintes questionamentos: Quais os motivos que estimularam os chineses a sair da terra natal? Depois de chegar ao Brasil, quais foram encontrados das dificuldades da imigração e como enfrentaram tais para melhorar sua condição? Na área da educação, como se adaptaram ao modelo brasileiro de educar os filhos? Como as famílias praticam o plano da educação dos seus filhos? Há conflitos no processo da educação na família e a escola? Os chineses se adaptaram à cultura brasileira? Espera-se com esta pesquisa aponte alguns elementos que possam melhorar tal processo de adaptação para as próximas gerações de imigrantes, quer sejam chineses ou de outras nacionalidades, e que tendem a passar por situações semelhantes daquelas apresentadas neste trabalho.

Desenvolvimento

A pesquisa foi realizada entre o grupo da comunidade de imigrantes chineses, incluindo os líderes das 10 famílias, para os quais foram elaboradas 10 questões, o grupo dos 22 filhos de imigrantes chineses, que responderam 18 questões e o grupo dos 15 professores dos filhos de imigrantes chineses, com 8 questões.. Um total de 47 indivíduos participou a responder às questões.

Para melhor delimitação e entendimento, o questionário foi dividido em três seções:

- 1) Identificação: visando verificar informações pessoais como sexo, a idade. Contudo, a identidade dos participantes foi preservada;
- 2) Formação escolaridade: constatando o ano, local e histórico de formação;
- 3) Profissionalização: com a finalidade de identificar a atuação no mercado de trabalho.

Seguindo a natureza exploratória da pesquisa, utilizaremos a entrevista semiestruturada partindo de um conjunto de questões sobre o tema para, dessa maneira, facilitar o processo de leitura e de resposta. Este processo de uso de entrevistas tem por finalidade compreender melhor os comportamentos dos alunos imigrantes taiwaneses a respeito do ensino brasileiro, assim como colher suas opiniões sobre a educação do Brasil em relação com os imigrantes chineses.

Os imigrantes chineses em cidade Cascavel do Paraná

Nos anos 1952, Cascavel começou sua emancipação política. Sendo isso, Cascavel é uma cidade nova e promissora no estado do Paraná que com sua posição de “pólo”- econômico regional e epicentro do Mercosul, universitário, cultural de expressão mundial- é considerada como a Capital do Oeste Paranaense. (Portal Cascavel, 2017) Com o número de habitantes na cidade Cascavel, aproximadamente 300.000 populações, os chineses correspondem a apenas 0,016%; são apenas 13 famílias. Segundo o relato dos entrevistados, quando recém-chegadas, os imigrantes chineses encontram muitas dificuldades para se estabelecer e conseguir uma vida financeira tranquila pela não dominar bem a língua portuguesa e a adaptação da cultura brasileira.

Quanto à idade dos imigrantes chineses em Cascavel, com idade acima de 81, há uma pessoa, com idade entre 51 até 60, há sete pessoas(15%), com idade entre 41 até 50, há 13 indivíduos(28%), com idade entre 31até 40, há uma pessoa, entre 21 até 30, há 9 pessoas (19%), entre 11 até 20, há 13 pessoas (28%) e abaixo de 10 anos, há 2 pessoas. Tais dados indicam que os pais, em média, possuem mais de 41 anos de idade. Os filhos que estão no processo de vida escolar, possuem idade entre 1 e 40.

Quanto ao número de gerações, a primeira geração de imigrantes chineses tem 34 pessoas, a segunda geração tem 11 pessoas e a terceira e a quarta gerações têm

apenas uma pessoa em cada. Segundo os números mostram, o maior número de imigrantes chineses está na primeira geração.

Quanto ao sexo, o número de homens chineses é de 18 (38%) indivíduos e há 29 mulheres habitadas em Cascavel. O dado demonstra que o número das mulheres maior que dos homens.

Quanto aos dados da nacionalidade dos imigrantes chineses e descendentes, temos que dois vieram de Xangai, China (4%), um de Hong Kong, China (2%), 31 de Taiwan (66%), 5 da Argentina (11%) e 8 (17%) são nascidos no Brasil. Segundo o dado, existe mais imigrante de Taiwan do que outra nacionalidade.

Quanto às profissões nas quais atuam dos imigrantes chineses, segundo dados, são 9 comerciantes (19%), 13 feirantes (28%), 2 professores (4%), 20 estudantes (43%), 1 secretária (2%), 1 contador (2%) e 1 aposentado (2%). O número de estudante é o maior número dos tipos de trabalho, pois os filhos ainda estão na idade de estudar.

Quanto à escolarização dos imigrantes chineses e seus descendentes, dois estão cursando pós-graduação, 12 têm a graduação completa (26%), 7 estão se graduando (15%), 10 são formados no ensino médio completo (21%), 4 possuem ensino médio incompleto (9%), 10 estão estudando no ensino fundamental (21%) e um é analfabeto. Com o resultado desta pesquisa mostrou que os imigrantes chineses têm muita preocupação com a educação.

A educação dos imigrantes chineses na cidade Cascavel, no que se refere à educação regular (formal), por uma questão cultural, se as condições financeiras das famílias possibilitam, os pais optam por colocar seus filhos em escolas particulares. Mas, segundo os dados da pesquisa, dentre os filhos de imigrantes chineses, 12 pessoas estão estudando em escolas públicas, o que representa 70%. Apenas 5 pessoas (30%) estudam em escolas particulares. Por este dado, então, pode-se entender que os imigrantes não têm uma boa condição financeira para oferecer estudo privado. Apesar disso, há estímulos para a busca de mais conhecimento. Os imigrantes procuram, na educação informal, maneiras de complementar a educação formal. De acordo com a pesquisa, de dez famílias, os filhos de oito delas estudaram língua chinesa em aulas de grupo de comunidade chinesa. Entre eles, os filhos de três famílias estudam algum instrumento musical em aulas particulares. Há ainda filhos de quatro famílias que aprendem a língua inglesa em escolas de idiomas. Os pais pensam que permitir que os filhos aprendam a língua chinesa garante a presença da própria cultura, a língua

Inglês serviria para completar a base de conhecimento, e aprender a tocar um instrumento musical auxilia na qualidade de vida.

Paralelo à educação formal, em Cascavel, os imigrantes chineses ainda realizam o mesmo tipo de educação gratuita e laica na língua chinesa. As crianças chinesas participam de aulas de língua chinesa na casa de um professor. As aulas são semanais e as famílias se revezam para oferecer também lanche às crianças. Os professores, com experiência profissional, são formados no curso de Pedagogia em Taiwan e em Cascavel e trabalham voluntariamente. Este sistema de educação foi usado nos grupos de várias associações de imigrantes chineses no Brasil durante a década de 60, até final de século XX, incluindo a cidade de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Brasília, Recife e Curitiba. Atualmente, quase não existe tal sistema de educação gratuita ou através de associações, pois os imigrantes chineses já atingiram uma fase de bom desenvolvimento financeiro. Mas, em cidades pequenas, como em Cascavel, os chineses continuam unidos para ajudar uns aos outros.

Um aspecto relevante e que marca uma das principais diferenças culturais entre chineses e brasileiros, se refere aos valores e à religião. A religião dos imigrantes chineses na cidade é, principalmente, o budismo, estes seguem os preceitos do Confucionismo e Taoísmo, acreditam na reencarnação, tem conceitos de um mundo sagrado e espiritual fundamentados em Deus. Apesar de não haver um templo budista na cidade, o que dificulta seu culto. Mas eles ainda conservam o costume de acender incensos para rezar e agradecer ao Deus e aos antepassados no dia a dia.

A realidade da educação dos imigrantes chineses em Cascavel

Esta pesquisa mostrou que os imigrantes chineses têm muita preocupação com a educação. Além de frequentar a educação regular, há um hábito de estímulos para a busca de mais conhecimento. Os imigrantes procuram na educação informal, maneiras de complementar a educação formal. Os pais pensam que permitir que os filhos aprendam a língua chinesa garante a presença da própria cultura, a língua inglesa, outra língua estudada, serviria para completar a base de conhecimento e aprender a tocar um instrumento musical, hábito frequente entre estes, auxiliaria na qualidade de vida.

Os pensamentos sobre a educação da própria língua dos imigrantes chineses de Cascavel combinam com as falas dos autores Shyu e Chen (2008, p.231), focando a

importância da língua chinesa como um caminho de ensinamento e uma continuação firme da própria cultura na sociedade brasileira.

Os antropólogos e linguistas defendem a importância da sobrevivência cultural de grupos minoritário e , a fim de que tais culturas possam continuar presentes no nosso patrimônio cultural, organizações não-governamentais, juntamente com pessoas interessadas, assumem a vanguarda na proteção desses grupos (SHYU E CHEN, 2008, P.231).

Como a cultura chinesa valoriza muito a educação e incentiva o esforço na aprendizagem e nos estudos, para eles, a qualidade da escola brasileira não estimula o interesse das crianças. Sendo assim, os pais procuram acompanhar o estudo dos filhos para entender melhor o processo de aprendizagem dos filhos, participando também da vida escolar através das reuniões nas escolas. Normalmente, os imigrantes chineses falam a língua materna em casa, o dialeto (taiwanesa) ou mandarim (língua oficial da China), que também formou um fato principal de dificuldade de integrar a cultura local. As primeiras dificuldades relatadas, e que foram encontradas no Brasil, são aquelas atinentes à língua portuguesa, além das ligadas ao trabalho. Os dados mostraram que a maior parte das famílias de imigrantes chineses de Cascavel ainda está em fase de adaptação à cultura brasileira. Eles também relatam que gostam das duas culturas, pois consideram que ambas tem qualidades positivas. Os entrevistados, contudo, disseram que preferem morar no Brasil, pois estão acostumados e adaptados ao ritmo de vida brasileira.

Com relação à educação, os pais entrevistados apesar das restrições à escola brasileira, aprovam a forma da educação dos filhos, porém gostariam que as escolas melhorassem a qualidade dos professores e estruturas da escola, buscando um maior cuidado em relação ao conteúdo das aulas e ao relacionamento com os alunos. Também para os pais chineses, as principais qualidades da educação formal brasileira são a educação gratuita, que proporcionaria uma educação universal, e o diversificado método de ensino, que permite liberdade de pensamento dos alunos. Entre as sugestões apresentados por eles para a melhoria destas escolas, estão que a escola deveria aumentar às horas de sala de aula, transformando-as em tempo integral, com objetivo de deixar as crianças aprenderem mais conteúdos proporcionando também uma boa orientação no caminho da aprendizagem cidadã. Já sobre os defeitos, os pais chineses pensam que o principal é a pouca pressão e o pouco incentivo aos estudos que, assim, não estimularia as crianças a crescer no processo de aprendizagem.

A respeito da aprendizagem dos filhos na escola, os entrevistados disseram

que a língua portuguesa é a matéria mais difícil para os filhos e a matemática é a mais fácil. Para tentar superar as dificuldades escolares dos filhos, os pais gostariam de ajudar nas tarefas escolares do cotidiano, mas ficam limitados pela própria dificuldade da língua portuguesa. Assim, eles ajudam na forma de apoio e de carinho, orientando no método de estudar, pois, para eles, resolver juntos traz melhores resultados: é comum o filho mais velho ensinar o mais novo. Também orientaram os filhos a questionar os professores como forma de resolver as dificuldades na escola.

A maioria dos filhos chineses gosta de estudar e ir para a aula, pois, para eles, é uma forma mais efetiva de adquirir conhecimento, poder aprender mais e garantir um diploma e um trabalho no futuro, além de poder fazer mais amizade com os amigos, poder conhecer e interagir socialmente com outras pessoas. Segundo eles, ir para a aula e estudar são um processo da vida pelo qual todos devem passar.

Segundo informações dos entrevistados, os filhos de imigrantes chineses têm um bom relacionamento com colegas e professores. A maioria dos filhos chineses relata que não tem problemas de acompanhamento das atividades com seus amigos. Só alguns afirmaram que os amigos não os acompanham quando fazem leituras, tarefas, trabalho da escola, pois os colegas não gostam de ler, também pelo fato de os colegas preferirem coisas mais animadoras como festas. Porém eles gostam de conversar com os amigos para entender melhor a cultura brasileira.

Os alunos chineses relatam que recebem informações sobre a China pela TV, Internet, escola e a própria família. Na sua maioria, eles sabem falar, ler e escrever bem a língua chinesa, em decorrência da aprendizagem na comunidade chinesa. Para eles, a China é um país do Oriente, comunista, com muitas histórias e cultura fortes. Os filhos chineses também consideram que há muitas diferenças entre os ensinamentos recebidos dos pais e aqueles da escola, em sua maioria aqueles ligados a cultura, aos valores e a religião.

Quando questionados sobre a influência da cultura brasileira em suas vidas, a maioria dos filhos de imigrantes chineses, principalmente os mais velhos, ainda se acha mais influenciado pela cultura chinesa, principalmente devido ao fato de terem chegado ao Brasil há pouco tempo e já com alguma vivência em seu país de origem e/ou por sofrerem influências da cultura da família. Alguns entrevistados se acham mais parecidos com os brasileiros, porque são nascidos e estão crescendo no Brasil, ou pelo fato de a família não ligar muito para a própria cultura. Mas, na realidade, o que pode se observar é que os filhos chineses estão, em sua totalidade, ligados a ambas as

culturas, pois convivem com as duas culturas, as duas formas de pensar. Também segundo relatos dos filhos chineses, eles gostam das duas culturas, pois ambas têm suas qualidades positivas, porém, os entrevistados disseram que preferem morar no Brasil, pois estão acostumados e adaptados ao ritmo de vida brasileira. Eles acham que o Brasil pode proporcionar um bom futuro para eles mesmo por que a maioria está vivendo no Brasil e nunca mais foi (ou sequer conhece) para China.

Quando conversado com os professores destes descendentes de chineses, estes disseram que já tiveram diversos estrangeiros em suas salas de aula. Segundo relatos dos professores, os alunos chineses não têm dificuldade na aprendizagem escolar, pois dominam bem a língua portuguesa, apesar de geralmente serem tímidos e mais recatados que os demais alunos, mas tal situação não chega a ponto de atrapalhar seus rendimentos. Alguns professores acreditam que as dificuldades dos alunos estrangeiros mais comuns (também os chineses) ocorrem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, principalmente com a linguagem escrita e a fala, na ordenação e na estrutura frasal e com os conhecimentos sobre o costume local, porém, logo se adaptam. Quando na relação das matérias da escola, os professores acham que os alunos chineses têm maiores facilidades nas disciplinas da área de exatas, como matemática e física, e com o inglês. As maiores dificuldades estão na área das humanas, como português, história e geografia, pois envolvem a linguagem escrita e a interpretação.

Alguns professores disseram que tanto a facilidade quanto dificuldade depende do desempenho do aluno, e acreditam que os alunos têm dificuldades de interpretação apenas em alguns assuntos, e não em outras disciplinas. Os professores expuseram que os alunos estrangeiros não deram a perceber nenhum entrave cultural, pois eles se relacionam bem com os colegas da sala de aula, estão muito bem integrados e a escola trata a todos igualmente, independente da cultura de cada um. Comentaram também que os relatos detalhados da cultura chinesa são bem interessantes para os demais alunos. Alguns professores entrevistados disseram que o maior entrave cultural é a adaptação destes alunos com a cultura e com os costumes (horário, gastronomia, etc). Para os professores, os alunos estrangeiros não mostram diferenças nas relações com a ciência e a religião na escola, pois a sala de aula tem a característica heterogênea no que diz respeito à religião, as diferenças e crenças são respeitadas, cada um crê a sua maneira; a própria timidez destes alunos elimina possíveis desavenças.

Os entrevistados professores disseram que a maioria dos alunos chineses não tem nenhuma dificuldade de fazer amizade com os colegas, inclusive os “nativos” gostam de tê-los nas atividades para aprender e estes são bastante receptivos. Eles também relatam que alguns alunos chineses são mais cuidadosos em suas relações interpessoais, sendo mais seletivos e mais reservados. Alguns têm dificuldade de fazer amizade com os colegas pelo preconceito das outras pessoas e pela dificuldade de comunicação, ou pelo fato de que eles são muito fechados, introvertidos, quietos e não se manifestam. De forma geral, os alunos chineses têm certa dificuldade no início, mas depois o relacionamento se torna normal.

Os professores disseram que os pais são sempre solicitados a comparecem na escola e participam acompanhando o estudo dos filhos, às reuniões dos pais e eventos da escola. Eles também buscam ajuda extra com aulas particulares ou de reforço em casa. Com frequência, ocorrem encontros da escola com as famílias para melhorar a adaptação. Segundo os relatos dos professores, os pais destes alunos dificilmente apresentam alguma queixa para a escola provavelmente pelo caráter cultural de timidez e de introspecção, ou seja, cobram mais de si do que reclamam do outro.

Considerações finais

A Educação é um ato de poder ensinar e aprender, que tem o papel de vitalidade, na humanização do ser humano e na transformação da sociedade. Segundo Delors (2010, p.5 -6), a educação é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Para ele, o objetivo da educação é cada indivíduo compreender-se melhor a si mesmo e aos outros, também é para aprender a fazer, a viver juntos e a ser um humano.

Com a cultura tradicional chinesa, o investimento na educação é muito importante para os povos chineses. No pensamento dos pais, a educação dos filhos é essencial para que tracem objetivos e estabeleçam as bases para sua vida, também acreditam que a função da educação para a pessoa é de transformá-la em uma pessoa fiel, honesto e sincero. Maioria das imigrantes chineses seguindo a influencia das ideias do filósofo Confúcio, conforme o levantamento do autor Zhou,(2006, p.258) existem “as características culturais que favorece o desenvolvimento da educação e da economia na Ásia,[...] a pessoa pode ser aperfeiçoada pelos esforços da educação, e pode levar os estudantes ao caminho certo” (ZHOU, 2006, p.258). Nesta direção é

comum a crença das “mães asiáticas de que a educação acabaria por poupar os seus filhos da pobreza de que elas próprias tinham sido vítimas”(ZHOU, 2006, p.256). Assim, os pais chineses apoiam de forma contundente o estudo dos filhos, quer seja ele formal ou informal, sendo a família o local de onde partem os maiores incentivos para os imigrantes chineses enfrentarem as dificuldades próprias da vida em um país desconhecido.

Os pais esperam que os filhos fortaleçam suas capacidades de viver e de se adaptar ao mundo, com as quais possam contribuir sua força de resultado de aprendizagem à sociedade e às outras. Os pais também valorizam a educação moral e ética das famílias, com a intenção de continuar o caminho da educação do confucionismo e da própria cultura chinesa. Para os chineses, o moral e a ética são os valores mais respeitados na família oriental que considera como uma atitude de praticar a produz a virtude de proteger a família e a sociedade. Como professor Zhou relata,

É possível aperfeiçoar o ser humano e que a educação, principalmente pelos esforços da pessoa para se formar, pela reflexão interior mas também pela imitação de modelos exteriores, pode leva-la ao caminho certo. Realçava a capacidade da educação para melhorar a sociedade e ensinar a cidadania (ZHOU, 2008, p.258).

De acordo com Fairbank e Goldman,

A família chinesa era um microcosmo, como um Estado em miniatura. A família não indivíduo, representava a unidade social e o elemento responsável pela vida política e pela sua localidade. A devoção e a obediência dos filhos, inculcadas no seio familiar, propiciaram a formação lealdade para com o governante e a obediência para com a autoridade constituído no Estado.

A função da família de criar seus filhos para se tornarem leais servidores pode ser compreendida pelo padrão de autoridade dentro do tradicional grupo familiar (FAIRBANK E GOLDMAN, 2006, p.35).

Sendo a ideia dos pais chineses corresponde ao relato dos autores, porém, para estes pais a escola brasileira não valoriza muito estes aspectos, estando aí um de seus maiores defeitos.

Os filhos de imigrantes chineses relataram que os amigos não os acompanham em algumas atividades, como leitura, tarefas, trabalho da escola, entre outros, pelo fato de não gostarem de ler, estudar, e preferirem festas aos estudos. Isso,

na perspectiva da lógica da cultura chinesa, nos faz questionar o porquê de os jovens não gostarem de estudar e preferirem mais as festas ao estudo. Se o motivo da atração é que as festas são mais divertidas, por que não realizar atividades mais interessantes no âmbito da educação e no espaço da escola? E mais, que tipo de cidadão e qual tipo de sociedade serão formados com esta ausência de incentivo aos estudos? Delors (2010, p.10-25) indica que deve-se deixar os jovens compreender que é essencial ter a própria responsabilidade, saber da importância da vida, dos estudos, da sabedoria etc., pois eles são à base de um país e o futuro do homem e de um futuro promissor.

Os filhos de imigrantes chineses, do grupo daqueles nascidos em Taiwan ou na própria China, disseram que gostam e conversam mais com pessoas da cultura chinesa, ao contrário do outro grupo, dos nascidos no Brasil, que disseram que preferem a cultura brasileira pelo fato de estarem crescendo no Brasil. Tal resultado mostra que a educação e a cultura local influenciam mais nas crianças menores. As opiniões de todos os descendentes chineses demonstraram que eles preferem viver no Brasil, pois é um país que permite às pessoas ter uma vida mais livre e com uma perspectiva maior de futuro.

Para os professores dos filhos de imigrantes chineses, apesar destes possuírem um caráter tímido e conservarem a própria cultura, não há dificuldade em sua adaptação à cultura brasileira, seus rendimentos de aprendizagem e o relacionamento com os colegas e os professores da escola são perfeitamente normais passados o processo inicial de adaptação.

Na opinião dos pais, dos filhos e dos professores, a educação é muito importante tanto para o aluno brasileiro, quanto para o aluno estrangeiro. Mas, a atual conjuntura educacional estruturada em Cascavel permite que tais alunos possam ter êxito em sua formação? Os professores que hoje atuam nas escolas que estão preparados para lidar com este tipo de diversidade cultural resguardando cada indivíduo em suas crenças?

As escolas públicas brasileiras possuem muitos professores de boa qualidade pedagógica, mas, por que ainda existe pais chineses (ou mesmo brasileiros) que preferem buscar uma escola privada? Por que os pais e os alunos buscam as aulas extras além da aula regular da escola? Na verdade, a estrutura da educação brasileira ainda tem um espaço para melhorar a qualidade do professor e o sistema da educação nacional. A lição mais importante é que os pais, os professores e os filhos busquem estimular e ampliar os interesses em aprender, ou como diria Delors “[...] colocar a

educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade” (2010, p. 12-19), pois a aprendizagem fortalece a capacidade da pessoa de viver no mundo, também é uma via de cultivação à própria base de desenvolvimento, tanto espiritual quanto material.

De forma geral o que se pode apontar com este trabalho é que o processo de adaptação do imigrante chinês na cidade de Cascavel ainda é bastante tímido, tendo na pequena expressividade da etnia seu principal ponto. Apesar desta situação, os filhos destes imigrantes já se inseriram na cultura local e se adaptaram de forma concreta ao processo educacional brasileiro, tendo nos pais e na escola o apoio para superar as distâncias culturais de povos tão diferentes. Resta a comunidade chinesa local o incentivo na divulgação de sua própria cultura e à cidade de Cascavel a tarefa de recebê-los, incentivar sua adaptação e proporcionar a este ou a qualquer outro povo condições de se sentirem cascavelenses, mesmo que conservem, pratiquem e divulguem suas próprias crenças e hábitos.

Referências

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2010.

FAIRBANK, J. K. e GOLDMAN, M. **China – uma nova história**. Porto Alegre: L&M, 2006.

Portal do Município de Cascavel. **História**. Disponível em:
<http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php>. Acesso no dia 10 de junho de 2017.

SHOJI, R. **Reinterpretação do Budismo Chinês e Coreano no Brasil**-In: Revista de Estudos da Religião Nº 3 / 2004 / pp. 74-87. Disponível em:
http://www.pucsp.br/rever/rv3_2004/p_shoji.pdf Acesso no dia 5 de junho de 2017.

SHYU, D, J, Y. CHEN, T, J. **Integração cultural dos imigrantes chineses no Brasil**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reo/article/view/90748>, Acesso no dia 5 de junho de 2017.

TEIXEIRA, J. R. L. **A China no Brasil: influências, marcas, ecos e sobrevivência: chineses na sociedade e na arte brasileiras**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

ZHOU, N. **Interações entre educação e cultura, na óptica do desenvolvimento econômico e humano: uma perspectiva Asiática**. In: Educação: um tesouro a descobrir.-10. Ed.-São Paulo: Cortez, 2006.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro MARINGÁ, PR

PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: ENCONTROS NECESSÁRIOS COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Jáder Hernando Mejía Cano¹
Bruna Woinorvski de Miranda²
Nei Alberto Salles Filho³
Thais Cristina dos Santos⁴

RESUMO: Considerando que os desafios e as dinâmicas sociais do mundo contemporâneo exigem reflexão, análise e intervenção nas múltiplas e complexas realidades, propõe-se através da pesquisa exploratória e de caráter bibliográfico, refletir sobre a fundamentação teórica e metodológica da aproximação entre as questões da Pedagogia Social, Educação Social, Educação em Direitos Humanos e Educação para a Paz, para fortalecer epistemologicamente estas áreas e, especialmente, refleti-las em suas possibilidades de integração e complementaridade. Este processo tem seu caminho dentro das ações do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG) na articulação com o Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências (NEP/UEPG). Nesse aspecto, elaborou-se um ensaio teórico a partir de uma revisão bibliográfica com os debates atuais e os autores renomados de cada área. Desse modo, observa-se que as áreas educativas enfocadas no âmbito social estão atingindo maior relevância por conta da luta dos movimentos sociais e a ampliação do estado de bem-estar, entre outras razões.

¹ Mestrando em Ciências Sociais Aplicadas na UEPG, Brasil. Licenciatura em educação básica com ênfase em Ciências Sociais na UdeA, Colômbia. Bolsista Capes. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG). E-mail: jmejia1828@gmail.com

² Assistente Social do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Aluna Especial do Mestrado em Educação, UEPG, Brasil. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG). E-mail: bruna_wei@hotmail.com

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG, Brasil. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências (NEP/UEPG) E-mail: nsalles@uepg.br

⁴ Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas na UEPG, Brasil. Bacharel em Serviço Social - UEPG. Integrante do Grupo NUPEPES. E-mail: thais.pluskota@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social. Educação Social. Educação em Direitos Humanos. Educação para a Paz.

INTRODUÇÃO

As dinâmicas sociais, políticas e econômicas, resultados das relações sociais do mundo contemporâneo exigem que pensemos e nos adaptemos ao mesmo tempo e intervenhamos nas realidades de diferentes formas a todo o momento. Logo, ao se tratar de relações sociais, uma nova demanda surge neste meio social, isto é, a necessidade da interdisciplinaridade para a construção de um bem comum, valorizando cada conhecimento e importância enquanto disciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.

A partir deste pressuposto acredita-se na necessidade do fortalecimento em âmbito conceitual, metodológico e, sobretudo, no fortalecimento da relevância social e política da articulação dos pressupostos epistemológicos entre Pedagogia Social, Educação Social, Educação em Direitos Humanos e Educação para a Paz para uma nova cultura de paz e de direitos humanos.

Busca-se através desta discussão, fomentar reflexões no que se refere aos atuais debates sobre os temas e eixos destas áreas, através da pesquisa exploratória e de caráter bibliográfico. Como referenciais teóricos destacam-se a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), o Plano Nacional de educação em Direitos Humanos (2013) o projeto de Lei do Senado nº 328 de 2015, entre outros, e os pontos de vista de reconhecidos autores que na atualidade trabalham sobre estes aspectos como Galtung (1994), Petrus (1997), Jares (2002), Molina (2003), Adorno (2009), Salles Filho (2016) e Crispim (2017).

Pode-se considerar em primazia que aspectos gerais da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, neste contexto, não desconsidera a importância de cada conhecimento em sua particularidade e sim valoriza a capacidade de integrá-los para produzir argumentos que contribuam para a transformação social e uma possibilidade de alcançar uma equidade de direitos e uma cultura de paz baseada em direitos humanos. Ainda, considera-se a necessidade de ressaltar a importância da presente discussão sobre as “educações”: Sociais, em Direitos Humanos e para Paz como pressupostos que articulados são capazes também de favorecer uma nova de cultura paz desfazendo a tão presente cultura de violência em nossa sociedade.

PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

A Pedagogia, através de um longo processo histórico e com a confluência de múltiplas circunstâncias⁵, está reconhecendo os diferentes cenários em que se dá um processo educativo, permitindo e possibilitando estudar, refletir e validar contextos diferentes à escola tradicional como espaços com potencial para a formação dos seres humanos; surgindo assim a Educação Social.

Podemos afirmar que, a partir da década dos setenta, a educação excede os limites do escolar para entrar na dimensão da educação social (PETRUS, 1997, p. 10). Ante o relativo fracasso das pedagogias escolares clássicas, surgem novas dimensões e funções da educação, abrindo-se a setores marginais e problemáticos, como os presídios, os centros para idosos ou os hospitais, reformulando-se, em este sentido, como uma atividade social.

Embora ainda exista um grande caminho a percorrer na construção e fundamentação teórico-metodológica da educação social, uma de nossas tarefas como pesquisadores da Pedagogia Social é a consolidação de uma fundamentação prático-conceitual que apresente ferramentas aos profissionais envolvidos na Educação Social⁶. Mas, ainda, se tem que lutar pela legitimação e o reconhecimento da profissão de Educador Social. Luta que se vem dando desde diferentes ângulos, como o político-jurídico. No momento em que escrevemos este trabalho discute-se no Senado Federal do Brasil o projeto de lei PLS 328/2015⁷, que “Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador social e dá outras providências” (BRASIL, 2015). No site de notícias do senado ampliam a informação do projeto dizendo que:

Fica determinado como campo de atuação desses profissionais as atividades situadas dentro ou fora do ambiente escolar e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas educativos a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais ou municipais.

Passam a ser ainda atribuições do educador social as ações educativas e de mediação que envolvam direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, gênero, idade, etnia, cultura e nacionalidade, por meio da promoção cultural, política e cívica.

⁵ Recomenda-se a leitura do livro: Pedagogia Social. PETRUS, Antonio. (Org.) Ariel, Barcelona. 1997.

⁶ Nas discussões do NUPEPES/UEPG há o entendimento que Pedagogia Social é campo de conhecimento e a Educação Social é campo de intervenção, em sintonia e sinergia, constituindo-se em práxis educativa.

⁷ Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador social e dá outras providências. O autor do projeto é Telmário Mota (PDT-RR). A Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) aprovou o projeto. O relator na CE foi o senador Paulo Paim (PT-RS) e a proposta segue para análise da Comissão de Assuntos Sociais (CAS) (BRASIL, 2016).

Os profissionais deverão ainda ter formação superior em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início da vigência da lei (BRASIL, 2016).

Ao aprovar-se esta lei vai ficar estabelecida a profissão de Educador Social e seu direto relacionamento com a pedagogia em múltiplos contextos sociais, permitindo, ainda mais, o empoderamento do profissional com as diversas redes sociais que trabalha. Assim, o profissional trabalha conjuntamente com três aspectos a destacar: o indivíduo, a sociedade e o contexto. Crispim (2017), citando o trabalho do professor Molina (2003), deixa explícito a concepção e o que se espera de um educador social:

Quem é o Educador Social? Molina (2003), numa possível resposta diz tratar-se de um profissional que dificilmente poderá dissociar o indivíduo da sociedade, tendo como a Cultura (Local) um bem educativo. Evocando o mesmo autor, este inscreve o Educador Social, como alguém que baliza a sua prática na ética e responsabilidade profissional, agindo através de dispositivos de mediação cultural, procurando “multiplicar as possibilidades de aquisição e fruição da cultura, uma vez que enriquece os contextos educativos” (idem, ibidem: 75). Destacamos ainda que “a finalidade do processo não é criar um indivíduo para a sociedade, mas um sujeito na sociedade” (idem, ibidem: 75).

Como observamos a partir de Molina (2003), a Educação Social é um processo dinâmico e complexo, colado à realidade, especialmente em tempos e espaços de risco e vulneráveis socialmente. O foco não é a adequação do indivíduo à sociedade, como no paradigma clássico da educação, mas a contribuição na formação de um sujeito social, que faça leituras críticas de seu contexto, com as contradições que se apresentam, objetivando uma participação efetiva em cidadania e luta por direitos. Nesse processo, Petrus (1997) vai discutir o papel da adaptação na Educação Social, destacando que esta deve ser entendida em um sentido “evolutivo”, ou seja, visando integrar ao cidadão no meio e, logo, convertê-lo em fator de mudança. Ele diz:

El medio natural y las normas sociales son, al mismo tiempo recursos de formación y finalidad, para la educación social. La naturaleza, la sociedad y su cultura son las fuentes, son los principales referentes para el diseño de la educación social, pero pensamos que ésta no puede definirse, sin más, como adaptación. La adaptación es una fase necesaria de la educación social, aunque esa adaptación sólo tendrá valor pedagógico si se convierte en un auténtico factor de optimización de la persona y de la propia sociedad. Esa adaptación no debe entenderse como una actitud mimética sin más, sino como adaptación evolutiva, creativa y optimizante. Toda educación social debe ser evolutiva y adaptativa al mismo tiempo. Es decir, debe ser capaz de integrar al ciudadano en el medio y convertirse en un factor de cambio y mejora de ese mismo medio. El medio es, en sentido estricto, la “escuela” de la educación social. (PETRUS, 1997, p. 21)

Neste último parágrafo fica claro o objetivo da educação social, que não é só educar o indivíduo para a sociedade, é sobretudo educar o indivíduo na sociedade e para mudar a sociedade, especialmente em referência à cidadania e democracia, entendidas fundamentalmente como a construção e efetivação de direitos humanos fundamentais que contribuam para um cenário de cultura de paz.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Parte-se do princípio de que os direitos humanos são aqueles atribuídos a qualquer pessoa humana pela simples condição da sua existência. Tem-se ainda que: “a construção de um conceito de direitos humanos para a sociedade deve ter como eixo fundamental a dignidade da pessoa humana, visando o integral desenvolvimento de seu potencial criador enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos” (BRASIL, 2013, p. 16).

O reconhecimento dos direitos humanos é relativamente recente e foi sendo gradativamente construído e, de diferentes formas, em cada sociedade em meio a contextos permeados por desigualdades e barbáries que prejudicavam a dignidade da vida humana. Tais situações motivaram, como resposta, a constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, pela Organização das Nações Unidas, que versa, em seu primeiro artigo que: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 institucionalizou os direitos humanos em seu texto, destacando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais do país e, a partir daí, aderiu a vários outros instrumentos globais e regionais de proteção dos direitos humanos. Contudo, apesar disso, é de grande relevância destacar que o Brasil continua situado entre os países que apresentam elevados índices de desigualdade social e econômica que priva, cotidianamente, os indivíduos do acesso aos seus direitos. E, neste cenário, é de extrema importância que sejam pensadas formas de intervenções que auxiliem na superação dessa realidade e/ou na minimização das suas consequências.

Sobre este limite entre a pessoa como “sujeito” de direitos ou mero “objeto de discurso” dos direitos humanos, Santos (2014) traz inúmeros questionamentos provocativos que servem como baliza para a discussão que acreditamos necessária para a reflexão na Pedagogia Social e na Educação Social:

Hoy es innegable la hegemonía de los derechos humanos como lenguaje de la dignidad humana. Sin embargo, esta hegemonía debe convivir con una realidad alarmante. La gran mayoría de la población mundial no es sujeto de derechos humanos, sino el objeto de los discursos de derechos humanos. Por tanto, hay que comenzar por preguntarse si los derechos humanos son eficaces para la lucha de los excluidos, los explotados y los discriminados, o si, por el contrario, la hacen más difícil. En otras palabras, ¿la hegemonía de la que goza hoy el discurso de los derechos humanos es el resultado de una victoria histórica o, por el contrario, de una derrota histórica? (SANTOS, 2014, p.23)

Considerando-se este cenário complexo que envolve a reflexão sobre os direitos humanos, especialmente no contexto da América Latina e do Brasil, acreditamos que o exercício dos direitos só é possível a partir do momento em que estes são reconhecidos. Nisso de insere a perspectiva de uma educação em direitos humanos, que se apresenta como importante instrumento para a discussão efetiva das questões levantadas por Santos (2014).

Argumentamos neste sentido porque a educação é um dos elementos possíveis para estimular o empoderamento dos indivíduos a partir do saber e, na perspectiva social, provocar modificações na sua realidade de forma a transformá-la de maneira positiva. Já com enfoque nos direitos humanos, a educação é capaz de nortear a formação efetiva dos “sujeitos” de direitos, voltados para os reais compromissos sociais, num exercício de cidadania, superando o papel de mero “objetos” do discurso sobre os direitos humanos.

Englobando essa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos (EDH) surgiu, no Brasil, como proposta de Política Pública com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2003) e se consolidou especialmente a partir das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, que orientam a prática e a funcionalidade da Educação em Direitos Humanos em todos os setores da educação (2012). A EDH concebe a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento visando instigar a reflexão e capacitar os indivíduos para a compreensão e intervenção na realidade em que estão inseridos. E é por esse motivo que a deve ser problematizadora, geradora de conhecimento e de conteúdos condizentes com as demandas da sociedade.

A Organização das Nações Unidas, em assembleia geral que tratava de questões de direitos humanos, incluindo abordagens para a melhoria do gozo efetivo dos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, definiu a EDH como:

[...] esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: (a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; (c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1997).

Assim, a EDH atua objetivando a orientação de crianças, jovens e adultos para que assumam suas responsabilidades enquanto cidadãos, fazendo com que reconheçam seus direitos e auxiliem os demais no exercício dos seus os direitos, bem como disseminando a cultura do respeito entre as pessoas e as suas diferenças. Ao contribuir para o estabelecimento de um ambiente saudável no qual valores como o respeito, a justiça, a igualdade e a solidariedade entre as pessoas prevalece, se está intervindo por meio de uma mediação pedagógico-pacificadora. Acreditamos que superação da dicotomia “objeto” *versus* “sujeito” de direitos pode ser superada com a EDH.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Pensar a educação para os direitos humanos, os valores humanos e o bem-comum remete a outro fator de grande importância e urgência para a sociedade, isto é, uma cultura de paz. Pensar em cultura de paz, de forma ampla, requer pensar também em educar para paz, como forma de entender as tensões e conflitos existentes entre as pessoas e grupos sociais. Ao conceituar o termo pode-se perceber que “paz” é pressuposto da necessidade humana do “viver bem”. Contudo, uma perspectiva deste viver bem, possui uma grande complexidade, que demanda diversos entendimentos pautados a cada conjuntura. A “paz” de uma determinada sociedade, nação, região, influencia tanto as realidades regionais e locais, quanto também é influenciada (GALTUNG 1994, p. 2013). Isto é, paz, não é apenas ausência de guerra ou de conflitos, pois, por mais que o termo paz negue a violência, este não nega os conflitos, pois os conflitos fazem parte da vida (JARES, 2002).

Não sendo sinônimo de passividade, o termo paz tornar-se uma construção entre seres humanos, por seres humanos, tanto entre nações, quanto no próprio convívio social, por uma causa além da simples aceitação de uma condição dada. Isto é, um caminho para a paz, que perpassa por “resoluções criativas do conflito, o que

geralmente, significa a transformação de algumas estruturas, e através da substituição de culturas de violência por culturas de paz” (GALTUNG 1994).

Logo, discutir paz é complexo⁸, porém necessário, para atingir uma “revolução não violenta, que representa a mudança paradigmática, de repúdio às diferentes violências” (SALLES FILHO, 2016, p. 217). Contudo, irmos ao encontro da cultura da violência, nos faz deparar com a cultura da passividade frente as violência e a alienação dos cidadãos, um exemplo citado por Adorno (2009), ao relacionar a passividade e a manipulação midiática, a crença de um “viver bem” para o capitalismo e ao consumismo, sem o processo reflexivo da importância do “ser” e não do “ter”⁹. Assim, debater a construção de uma cultura de paz não significa que esta será criada da “noite para o dia”. Conforme Salles Filho (2016) este debate é o que permite a compreensão a partir dos processos de exclusão e da violência, que paz abrange conflitos inerentes às relações humanas. Relações estas que requerem direitos humanos, aos quais valorizem as vivências e as convivências em seus diversos espaços.

Valorizar tais vivências e convivências requer compreender a importância do processo educativo, pois a educação é uma prática social instrumental, que permite ao mesmo tempo viabilizar a formação do ser humano. Isto, quando tem por base os valores humanos e quando é selecionado criticamente, ao ponto de garantir a coexistência de todos os indivíduos na sociedade. Isto é, a educação e o processo de aprendizagem é um meio para contribuir com a eliminação de uma cultura de violência e de ausência de direitos (CAMPOS e CORREIRA, 2008). Assim pensar em uma Educação para Paz refere-se ao pensar em uma proposta pedagógica pautada no contexto de ação internacional de conteúdos e práticas educacionais baseados nos valores como dignidade, respeito, tolerância e igualdade. Estes valores, podem ser discutidos também, através das cinco pedagogias discutidas por Salles Filho (2016)¹⁰, através das pedagogias dos: Valores Humanos; Direitos Humanos; da Conflitologia; da Ecoformação e das Vivências/Convivências.

⁸ Para discutir paz, é de grande importância compreender sua complexidade de significados assim como a da complexidade da compreensão das violências (das agressões diretas às estruturas sociais injustas, da destruição gradativa do meio ambiente, geradora de tragédias naturais, até toda a forma de violação dos direitos humanos).

⁹ Como, por exemplo, a relação de trabalho e o tempo livre, em que as pessoas acreditam que agem por vontade própria. O autor ressalta que esta “vontade” é na realidade, modelada por aquilo de que desejam, ou seja, estar livres fora do horário de trabalho. Percebe-se então, que este sentimento de liberdade, de tempo para descansar, fazer o que “quer”, na realidade, é apenas um meio de manter o sujeito mais produtivo, para fomentar ainda mais o capitalismo, e em sua “folga” o consumismo, incentivado pela indústria cultural.

¹⁰ Baseadas em autores como Rabbani (2003), Rayo (2004), Navarra (2008) Moraes (2010), Suanno (2014) e Edgar Morin (2001; 2005; 2008; 2013).

Cada pedagogia apresenta-se uma finalidade da qual se completa com a outra, de forma somada e articulada, da qual uma necessita da outra, compreendendo a relação da coletividade, bem como a própria sociedade. No contexto desta discussão, nos interessa a Pedagogia dos Direitos Humanos discutida por Salles Filho (2016), que é pensada com bases para a construção dos direitos humanos, para possibilitar o equilíbrio entre valores seculares e os valores cotidianos, demandando a compreensão de cada conjuntura nas diferentes culturas, povos e grupos comunitários, permitindo assim o entendimento do que são e para quem são direitos humanos como forma mais elaborada para a consolidação de cultura de paz. Ressavalmos que:

Em Educação para a Paz, mesmo que a dimensão do cuidado amoroso seja importante, isso não significa que se encerre nele. Tal dimensão é uma forma de interagir no mundo, o que não exclui os conflitos, o diálogo e as tensões que envolvam violências, direitos humanos, injustiças sociais. Lembramos que não há uma única certeza sobre os fenômenos da vida. A identidade terrena é marcada pela paz, pela não paz e, ainda, pelo que fazemos entre estas duas pontas, definindo nossa identidade humana, cultural e social (SALLES FILHO; SALLES, 2016, p.294)

Portanto, considerando a Educação para a Paz, uma Pedagogia dos Direitos Humanos diz respeito a tudo que se refere ao direito à paz, historicamente construído através de “práticas, convenções e leis destinadas à promoção e preservação da vida em todos os sentidos, na dimensão individual, social e planetária” (RAYO, 2004 *apud* SALLES FILHO, 2016, p. 211). Como vemos, uma Educação para a Paz como constructo pedagógico para a cultura de paz, tem nos direitos humanos uma de suas bases fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos da Pedagogia Social referem-se à Educação Social como uma necessidade perante as dinâmicas sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo. A reflexão e a educação no modelo tradicional não dão mais conta de muitos fenômenos e realidades sociais que excluem e marginalizam indivíduos e sociedades. É nesses contextos que a Educação Social torna-se relevante, pois se configura como uma possibilidade de proteção e promoção dos direitos humanos para quem mais precisa.

Por sua vez a Educação em Direitos Humanos vem ao encontro dessa lógica num contexto global e local que, ante as mazelas sociais a violação de direitos humanos é crescente. Neste contexto, tornam-se necessárias intervenções que auxiliem no reconhecimento e no exercício da cidadania pautada em valores que contribuem, acima de tudo, para a transformação da realidade visando o convívio social harmônico, capaz de abarcar as diversidades.

Igualmente, neste contexto reflexivo, a Educação para Paz surge como elemento conceitual na construção em busca de uma nova cultura, uma cultura de paz, fomentando a Educação Social e Educação em Direitos Humanos. Como vemos, refletir Pedagogia Social, Educação Social, Educação em Direitos Humanos e Educação para a Paz, integra elementos e fornece uma robustez reflexiva para todas as áreas em particular e para integração entre elas. Se, de início, parecem redundantes, aos poucos trazem elementos complementares fundamentais, como a reflexão sobre desigualdades, injustiças, direitos fundamentais, humanização, preservação da vida entre tantos aspectos que compõe a complexidade do ser humanos e da sociedade.

Ressaltamos que não há um início ou fim nessa caminhada, porém existe uma abrangência que precisa estar sempre em perspectiva. Não se trata de uma receita que realizada em suas devidas medidas, poderá ser servida, ou uma experiência pontual que possa ser concretizada. Paz, direitos humanos, sociedade, são termos complexos que precisam estar trabalhando articuladamente, um a favor do outro, sem começo, meio ou fim. Pois para paz precisamos de direitos, para ter direito precisamos estar em paz, para estar em paz, precisamos de seres humanos e das relações sociais, e por sua vez, dos conflitos de ideias, pois estar em paz, não se trata de ser passivo a uma única forma de pensamento, trata-se de estar de acordo do bem comum equitativo e humano. Tudo isso em movimento que contribua para os campos da Pedagogia Social e da Educação Social como ação direta e, ao mesmo tempo, como um pano de fundo que permita vislumbrar os direitos humanos e a construção incessante de uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Tempo livre**. In: **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. Tradução de Maria Helena Ruschel. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH – PR. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação

Geral de Educação em SDH – PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2013. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2013.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador social e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>> Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **Regulamentação da profissão de educador social é aprovada em Comissão**. 2016. Senado notícias. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/17/regulamentacao-da-profissao-de-educador-social-e-aprovada-em-comissao>> Acesso em: 02 ago. 2017.

CRISPIM, Ricardo. **Educador Social contra Assistente Social ou outra coisa? EASOCIAL Espaço do Assistente Social**. 2017. Disponível em: <www.eas.pt/educador-social-contra-assistente-social-ou-outra-coisa/> Acesso em: 04 ago. 2017.

GALTUNG, Johan. **Direitos Humanos – Uma nova Perspectiva**. Human Rights – In Another Key. Instituto Piaget. 1994.

JARES, Xésus. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
MOLINA, José. **Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social**. Gedisa, Barcelona, 2003.

SALLES FILHO, Nei Alberto; SALLES, Virginia Ostroski. **Cultura da Paz, identidade terrena e educação para a compreensão: interfaces à luz da teoria da complexidade**. In: MATOS, K. S. L.(Org.) **Cultura da Paz, educação e espiritualidade III**. Fortaleza: EdUECE; Imprece, 2016.

SANTOS, B. S. **Derechos humanos, democracia y desarrollo**. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2014. 114 p; (Colección Dejusticia)

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 03/ago/2017.

_____. (Assembléia Geral). **Questões de Direitos Humanos, incluindo abordagens para a melhoria do gozo efetivo dos direitos e liberdades fundamentais do ser**

humano. A/52/469/SUPLE. 1, 20 outubro de 1997. Distrib. GERAL, original em inglês, Quinquagésima Segunda Sessão.

PETRUS Rotger, Antonio. **Concepto de Educación Social. In: Pedagogía Social.** PETRUS, Antonio. (Org.) Ariel, Barcelona. 1997.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro MARINGÁ, PR

PROJETO DE EXTENSÃO E PESQUISA INDÍGENAS CRIANÇAS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO SOCIAL

Wagner Oliveira Cândido¹
Izaak da Silva²
Vanderlei Amboni³
Carolline Munhoz Guerra⁴

Resumo: O presente relato busca, por meio de reflexão acerca da cultura e infância indígena, apresentar os resultados alcançados pelo projeto vinculado ao PCA, da Universidade Estadual de Maringá, o qual tem como objetivo geral promover uma atuação de política participativa junto às crianças Xetá, por meio de mediação e trabalho de tradução com o Povo Xetá. O projeto “Indígenas Crianças Direitos Humanos e Educação Social” é desenvolvido por equipe multidisciplinar. Selecionamos leituras semanais, encontros para estudo mensais e, finalmente, encontros para viagem a cada dois meses, com relatórios e registros que promovem a relação da teoria e prática, na práxis, que é a realidade transformada pela emancipação humana que buscamos promover em comunhão com o Povo Xetá e nossos parceiros, através do perfil e metodologia da Educação Social.

Palavras-chave: Povo Xetá, Cultura da Infância, Educação Social, Política Participativa, Direitos Humanos.

Introdução

O projeto

O Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PEC da

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná (1995) e Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de Rondônia (2004). Educador Social ligado à arte e à cultura, iniciou ações ligadas à luta pelos direitos do Povo Xetá em 2014.

² Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Especialista pelo NEIAB UEM.

³ Graduado em Ciências de 1º Grau, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari (1985) e em História, pela Universidade Estadual de Maringá (1990). Especialista em Sociologia (1997) e em Administração Pública (2006), ambas cursadas na Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (2002) e Doutor em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Assistente da UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranaíba, curso de História, disciplina de História Medieval. Pesquisador sobre a cidade medieval e sobre a Escola Itinerante no MST, como política de governo dentro da educação do campo.

⁴ Graduanda em Ciências Sociais UEM.

Universidade Estadual de Maringá-UEM, consiste em um programa de capacitação, intervenção social e produção científica. Criado em 1992, o PCA-UEM tem como objetivos promover a pesquisa e a divulgação de práticas relacionadas à criança e ao adolescente. O Projeto de Extensão e Pesquisa “Indígenas Crianças Direitos Humanos e Educação Social”, vinculado ao PCA, teve seu início oficial em 20/07/2015.

O Povo Xetá

A trajetória do povo Xetá se constitui principalmente pela quase extinção de seu povo pela invasão de seu território tradicional: último Povo de origem pré-colombiana a sofrer os efeitos do contato com o mundo dos não-indígenas no Estado do Paraná: o Povo Xetá.⁵ Os primeiros registros da presença de grupos com as características étnico-culturais de Xetá, ao longo do rio Ivaí, datam de meados do séc. XIX, no entanto, notícias dos Xetá na região da Serra dos Dourados, ocorreram com maior intensidade, no final da década de 1940 (fonte direta). A trajetória desse Povo tem muito a nos comunicar. Por que será?

Porque os sobreviventes registrados – sabemos atualmente, existirem outros - do seu quase extermínio, foram crianças de dois até nove anos de idade, cinco meninos e três meninas responsáveis pela construção da Memória da Infância Xetá.

E a salutar contribuição à Cultura da Infância e à nova Sociologia da Infância é o anúncio e, muitas vezes, denúncia, de como essas crianças reagiram e sobreviveram num mundo absolutamente hostil, absurdamente diferente em seus modos de ser, agir, pensar e existir.

Foi a constatação dessas diferenças – as estratégias utilizadas por cada uma dessas crianças, distintas, separadas em nove pontos diferentes: no Paraná, São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso (ao menos esses contatados pela antropóloga Carmen Lucia da Silva e informações de Maria Rosa Brasil Tiguá, hoje estima-se e sabe-se que há outros...) – o que faz perceber, e mesmo saltar aos olhos, aquilo que, produzido pelo colonizador, serviu de processo de ocultação de um povo: a negação de sua própria existência. Mas essa negação falhou ao não ver na sobrevivência de crianças o risco iminente de ressurreição: resiliência. A pesquisa da antropóloga trouxe à tona a invisibilidade de um povo, e nossa pesquisa posterior a produção dessa invisibilidade

⁵ Para saber mais consultar SILVA (1998; 2003); SILVA (2013).

exercida pela OCULTAÇÃO⁶ de um povo inteiro, a começar pelo ser humano que está na origem dessa história de resistência, no cruzamento – fronteira real e simbólica – de dois mundos sociais que se chocam e suas culturas: A Criança Xetá.⁷

Desenvolvimento

O Projeto de Extensão e Pesquisa “Indígenas Crianças e Direitos Humanos e Educação Social” é uma iniciativa criada a partir do interesse pelas indígenas Crianças Xetá e seus DIREITOS, e a partir desta prática fomos sendo inseridas/inseridos em novos contextos da infância indígena, como por exemplo, os indígenas crianças Kaingang e Guarani, pois, na Terra Indígena São Jerônimo, onde grande parte das investigações estão acontecendo, os três Povos convivem há anos. No período entre 27 a 31 de outubro de 2015 os participantes do projeto organizaram o I Ciclo de Debates – Infâncias e Diversidade. O resultado do evento trouxe, ao menos, duas consequências importantes para as demandas de luta por Direitos das Indígenas Crianças, são elas: a proposta do Prof. Manoel Jacó Garcia Gimenes, ligado à Secretaria Estadual de Turismo, de apoio a elaboração de um projeto de Turismo Comunitário Indígena, na abertura do evento com o tema: “Um estudo de caso sobre gestão Pública e Turismo – Um olhar sobre a Infância e o Turismo”; e a entrega, ao assessor do senador Telmário Mota, João Rios Mendes – que compôs, no dia 30, juntamente com os caciques do Povo Xetá e Kaingang, o debate com o tema: “O indígena na Pauta do Senado Federal” – de 8 (oito) contestações ao direito à ocupação pelo Povo Xetá de seu território tradicional, cujo arquivamento fecharia a etapa última do processo que há anos tramita na justiça provendo a ocupação⁸. Ambas as ações foram desenvolvidas pelos participantes do projeto.

⁶ SARMENTO, CONCEITO – a tese do autor é de que a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilidade da realidade social da infância. Esse trabalho de “imaginação” da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstracção das realidades e de interpretação, para fins normativos, da criança “ideal”. (p.29, 2007)

⁷ Essa constatação é nossa, pois somos educadoras sociais e educadores sociais que nos dedicamos à Cultura da Infância Xetá e a Sociologia da Infância Xetá. Para Saber mais: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Maria%20Angelita.pdf>

⁸ Na segunda semana de agosto de 2017 entramos em contato com a FUNAI de Brasília que informou que, após a decisão da FUNAI, em análise técnica, de negar fundamento às contestações, estas foram enviadas ao Ministério da Justiça, para emissão de parecer, e, se for o caso, envio à Presidência da República para homologação.

Dia 30 de julho os povos Xetá, Kaingang e Guarani, de São Jerônimo da Serra PR, receberam a primeira oficina em parceria com a Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento do Paraná, para o processo de construção do Projeto de Turismo Comunitário com base na agricultura familiar indígena. Essa ação atinge as crianças significativamente, no que diz respeito à Segurança e Soberania Alimentar, para que possamos atingir as metas estabelecidas de avanço no tema dos Direitos Humanos.

Os resultados têm sido satisfatórios, ao interagir com comunidades indígenas - no processo sistemático de plano de ação para efetivar demandas históricas: resgate da memória e ampliação de direitos até então violados - motivos principais de nosso empreendimento. Redimensionamos o conceito de tempo e de infância e isso tem sido um grande benefício à Sociologia da Infância. O processo se concretiza com uma metodologia que nos permite realizar com certa eficiência a extensão universitária, compondo o tripé ensino/pesquisa/extensão de modo a alcançar os objetivos propostos: estudos teóricos preliminares, aplicação na prática comunitária e registros dos resultados a curto, médio e longo prazo, em relatórios que transitam para produção de artigos científicos, realização de TCC, dissertações e teses, além de promover extensão universitária também com outros órgãos públicos a nível municipal, estadual e federal, e convivências com acadêmicos/acadêmicas e profissionais de outras instituições de ensino superior como UNICESUMAR, UNINGÁ e UNESPAR.

Focando algumas grandes dificuldades – a principal delas tem a ver com recursos financeiros – tivemos um encontro com o Vice-reitor dia 14/04/2016, tendo como pauta as dificuldades de locomoção às atividades que dependem de viagens, por exemplo, para as quais não contávamos com recursos. O Vice-reitor Damasceno nos sinalizou que poderíamos aprender as técnicas de elaboração e participação de editais para este fim e nos alertou que, para temas da diversidade e populações tradicionais existem recursos, inclusive internacionais. Estamos nos organizando, no sentido de criar as condições para obtenção desses recursos; enquanto isso não acontece os participantes estão utilizando recursos próprios para despesas com viagens, alimentação, manutenção de seus veículos, hospedagem e o que mais surge no desenvolvimento do projeto.

De outubro de 2016 para cá, estamos a preencher editais que favorecem a autonomia financeira Xetá. Precisamente no dia 22 de outubro de 2016, em encontro mensal dos Projetos de Pesquisa e Extensão “Indígenas Crianças, Direitos humanos e

Educação Social” e “Outros Olhares: a cultura da infância indígena pela criança”⁹ Vanderlei Amboni, participante dos projetos e ligado à SEAB e CORESAN, trouxe a notícia da abertura de um edital da CNPQ que tinha como tema a SAN – Segurança Alimentar e Nutricional, de modo que havia correspondência com nossas ações.

Fizemos os combinados, distribuímos as atividades e dia 03 de dezembro estava prevista uma visita à Terra Indígena para encontro e entrega de presentes da campanha de Natal.¹⁰ Nesse dia houve muita chuva; as atividades foram adiadas ou abreviadas - inclusive a pauta de apresentar o rascunho da elaboração do edital do CNPQ – e a viagem acabou servindo apenas para entregar os 200 brinquedos arrecadados.

Em meados de dezembro o prazo findava e, mesmo em meio a todos os esforços, não conseguimos submeter nosso projeto ao CNPQ, por motivos variados. Por um lado, poderíamos amargar um gosto de fracasso; na verdade, foi um passo ao encontro de um processo contínuo de emancipação política e econômica, pois sequencialmente usamos o aprendizado do preenchimento inicial em novas demandas.

Nesse sentido, já em dezembro, Vanderlei Amboni disponibilizou informações sobre o edital do FMDCA; em contato com a AIEX ficou determinado que preencheríamos este edital. Assim, o mês de janeiro foi organizado de modo a criar as condições de elaboração de projeto com demandas Xetá.

Em encontros, os dirigentes da AIEX apresentaram uma necessidade mais urgente, que era a possibilidade de construção de um Centro Cultural Xetá – que abrigasse uma sala multimídia, um memorial, banheiros, refeitório e cozinha – para atividades do Povo Xetá e educação Xetá, assim como um espaço de acolhimento a visitantes e turistas, já que desde meados de 2015 vem sendo empreendidos esforços no sentido de criação e implementação do projeto de turismo comunitário indígena.

O fato é que no edital do FCMDCA¹¹ não havia informações sobre possibilidade de construção de prédio; meses mais tarde o edital foi suspenso, a fim de se adequar às novas exigências da legislação. Nesse meio tempo, a professora Verônica Müller, coordenadora do PCA/UEM, encaminhou novas informações de abertura de editais, dessa vez surgindo a oportunidade de concorrer aos recursos oferecidos pelo Fundo

⁹ Neste encontro ficou firmado a decisão de os dois projetos vinculados ao PCA/UEM agendar encontros no mesmo dia e unir esforços para desenvolver as atividades de ambos em conjunto, inclusive no que diz respeito as despesas para viagem custeadas pelos participantes.

¹⁰ A ideia era reunir esforços para uma campanha de brinquedos para dia das Crianças, o cacique D nos alertou que teria que ser 200 brinquedos para alcançar todas as crianças da reserva: Xetá, Kaingang e Guarani, por isto adiamos e mantivemos a campanha para o Natal.

¹¹ Fundo Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente.

Brasil de Direitos Humanos. Em contato com a AIEX e com a possibilidade de participação pela AIEX, sem que carecesse de outra instituição para inscrição, prontamente o cacique D aceitou e em fevereiro nos dedicamos ao preenchimento desse edital.

A solicitação foi para compra de um trator e aquisição de materiais necessários para a ampliação da produção Xetá, como forma de garantir a segurança alimentar e nutricional, assim como a possibilidade de um modelo de receita, tanto no que diz respeito ao escoamento - a fim de comercializar em feiras orgânicas em Londrina PR.- quanto no sentido de criar as condições primeiras para o Projeto de Turismo Comunitário Indígena. A data prevista para resultado da seleção dos editais do Fundo Brasil era 30 de junho de 2017 – mas até a data da escrita deste artigo o resultado ainda não havia sido publicado.

Com os novos critérios de seleção de projetos do FCMDCA ficou estabelecido que não haveria disponibilização de recursos para construção; assim, como alternativa, buscamos o CDECA, órgão estadual, e a possibilidade de transferir o projeto de construção do Centro Cultural Xetá para este Conselho, deixando ao edital do FCMDCA a criação de cinco conferências no ano de 2018, tendo como pauta o diálogo interétnico como forma de construir uma política pública de acolhimento e segurança aos jovens, adolescentes e crianças indígenas que, em itinerância no espaço urbano, tem seus direitos fundamentais violados.

No início do mês de junho Vanderlei nos informar sobre mais um edital aberto, de uma fundação do Canadá e também a AIEX poderia ser titular. Nos critérios de seleção está prevista a possibilidade de construção de edificações, o que abre a oportunidade para a construção do Centro cultural Xetá, garantindo um sistema educacional mais eficiente, tendo em vista a manutenção e transmissão da memória e cultura Xetá. O prazo de envio dos projetos encerrou dia 23 de junho e, mesmo sem tempo hábil para envio de todos os documentos, enviamos o que foi possível e, no momento, estamos a providenciar, junto com a AIEX, os demais documentos.

Em relatórios anteriores demonstramos o contexto e necessidade de avançar, no que diz respeito à liderança Xetá e seu povo, na construção das etapas necessárias no sentido de se aperfeiçoar e desenvolver autonomia na participação efetiva em editais desta natureza. Pois até então a participação do povo Xetá é não integral.

O processo de preenchimento de editais, com todo o aprendizado que se pode oferecer nesta dinâmica, não havia sido ainda vivenciado pela liderança ou povo em geral; portanto, uma participação parcial não criaria as condições concretas de

emancipação num processo de engajamento por financiamentos e produção das condições necessárias a um modelo de receita e/ou produção científica.

Assim, o papel da educadora/educador social é, em comunhão, organizar as etapas necessárias ao processo da criação das condições para a superação da condição de minoridade, seja ela em que âmbito for. Prestamos assessoria, aprendemos juntos/juntas, num processo contínuo de diálogo e combinados, na avaliação constante dos feitos, sendo eles a relação entre erros e acertos, construção afetiva e efetiva de processos coletivos de superação da condição de tutela institucional ou moral, econômica, científica, política enfim.

Por fim, a população indígena que desenvolve conosco o projeto vem demonstrando que a construção de vínculo se estabelece em atmosfera de cumplicidade e confiança, o que nos permite juntos, juntas permanecer em desenvolvimento dos objetivos de emancipação política/ humana. No momento estamos implantando um projeto de Turismo Comunitário com base na agricultura indígena, parte dos esforços dos Povos Kaingang, Guarani e Xetá da TI de São Jerônimo, no município de São Jerônimo da Serra PR e participantes do Projeto.

Considerações finais

Estamos no meio do processo de elaboração e execução do Projeto de Turismo Comunitário com base na agricultura familiar indígena, empreendimento desenvolvido ao longo da atuação do Projeto Indígenas Crianças, Direitos Humanos e Educação Social; além da atuação junto ao Senado Federal e MPF de Umuarama PR no que diz respeito ao processo FUNAI/MPF de ocupação do território tradicional Xetá.

A atuação do projeto vem desempenhando o papel de mediar e traduzir as relações necessárias ao cumprimento da legislação e de desvelamento dos direitos historicamente violados de todo o Povo Xetá, mais especificamente suas crianças. Além disso, os Povos Kaingang e Guarani participam do Projeto, pois residem na mesma Terra Indígena onde a maioria das ações está sendo contemplada.

A prorrogação também se justifica no processo do desenvolvimento da interação com populações indígenas, em que o tempo – um tempo coletivo, das decisões em conjunto – é marcado num compasso que muitas vezes nos surpreende e que segue um ritmo distinto do modelo e padrão ocidental, o que exige dos participantes paciência e

respeito à forma diversa de contar o tempo; muitas vezes o cumprimento de prazos estabelecidos precisa ser aguardado e respeitadas as especificidades da cultura indígena.

O Projeto de Extensão e Pesquisa PCA/UEM “Indígenas crianças Direitos Humanos e Educação Social” participa com as Crianças, adolescentes e jovens Xetá dessa luta por EXISTÊNCIA e por Direitos Humanos.

Referências

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e da Educação**. Porto: Edições Asa, 2004, p.9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago.2005.

_____; VEIGA, F. **Pobreza Infantil: Realidades, Desafios, Propostas**. 1.ed. Portugal: Edições Húmus, 2010.

SEN, A. K. **Desenvolvimento com Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, C. L., **Sobreviventes do Extermínio**: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. 1998. 289f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. **Em Busca da Sociedade Perdida**: O trabalho da memória Xetá. 2003. 279f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SILVA, M. A. Criança Xetá: das memórias da infância à resistência de um Povo.

2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR, 2013.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

PROJETO DE EXTENSÃO E PESQUISA OUTROS OLHARES: A CULTURA DA INFÂNCIA INDÍGENA PELA CRIANÇA

Maria Angelita da Silva¹

Milaine Ribeiro²

Pamela Franco Marani³

Tales Vitor G. Marani⁴

Resumo: O presente relato busca, por meio de reflexão acerca da cultura e infância indígena, apresentar os resultados alcançados pelo projeto Outros Olhares: a cultura da infância indígena pela criança, vinculado ao PCA, da Universidade Estadual de Maringá¹, o qual tem como objetivo geral a produção de um livro de contos infantis, por meio de histórias contadas/inventadas por crianças indígenas do Povo Xetá. O projeto é desenvolvido por equipe multidisciplinar, com encontros de grupo de estudo e viagens à terra indígena, onde aplicamos os conceitos estudados e desenvolvidos, realizando relatórios em cada etapa de estudo e viagem. A produção do livro será possível por meio da transcrição das histórias das crianças, as quais foram registradas em áudio, e os dados analisados por meio de técnicas da etnografia e da literatura, em forma de análise textual.

Palavras-chave: Criança Xetá, Cultura da Infância, perspectiva da Criança, Literatura Infantil.

Introdução

2.09

O projeto

O Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PEC da Universidade Estadual de Maringá-UEM, consiste em um programa de capacitação, intervenção social e produção científica. Criado em 1992, o PCA-UEM tem como objetivos promover a pesquisa

¹ Educadora Social e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, PPE-UEM, mariaangelitad@gmail.com

² Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Ingá, milaineribeiro_@hotmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá, PCM-UEM e licenciada em Química pela UEM, pamela.franco.marani@gmail.com

⁴ Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Ingá, talesvitor@gmail.com

e a divulgação de práticas relacionadas à criança e o adolescente. O projeto Outro Olhares, vinculado ao PCA, teve seu início oficial em 20/08/2015 e seu encerramento em setembro de 2017. Contudo sua idealização ocorreu em 25/03/2015 na Sala do Artista Popular, vinculada à Secretaria Estadual de Cultura em Curitiba -PR. Na ocasião Angela Fakir, educadora, artista plástica e ilustradora de literatura infantil, que em tratamento médico em Curitiba, conheceu o povo Xetá e sua História, através de Tikuein Xetá.

Ao final do encontro, no centro de Curitiba, sala do artista popular, Angela Fakir pediu a palavra ao final do encontro e disse? “Moro em Mato Grosso do Sul, sei que existe uma disputa acirrada por terra nesse Estado, mas a mídia local pouco revela os conflitos ocorridos, não sei o que fazer para colaborar. Mas, posso junto com a s Crianças Xetá desenvolver o mesmo Projeto “Brincar de Ler”, que desenvolvo com crianças de uma escola pública em Ponta Porã MS²”.

Tikuein Xetá, uma das crianças sobreviventes da tentativa de extermínio, hoje um ancião, respondeu, ignorando o fato da grave doença³ que acometia a sonhadora educadora: “Eu quero esse livro de “Historinha” para minha netinha que está aqui conosco nessa reunião”. Assim nasceu o Projeto Outros Olhares: a cultura da infância indígena pela criança.

O projeto buscou responder ao seguinte questionamento: Quem é a criança Xetá? Qual sua identidade atual, visto a história e contexto de seu povo? E, além disso, tem como objetivo a produção de um livro de contos infantis, por meio de histórias contadas pelas crianças indígenas, da tribo Xetá. O projeto multidisciplinar envolve Educadores Sociais, graduandos, mestrandos e doutorandos, das áreas da Educação, Psicologia, História, Ciências Sociais e Letras.

Assim, o projeto também se envolveu nas questões políticas e sociais do Povo Xetá, além da pesquisa e intervenção com as crianças. Dentre essas questões, destaca-se o auxílio e apoio oferecido nas questões que envolve demandas na área da saúde, educação, organização política participativa entre outros.⁴

² O projeto foi selecionado pelo MEC, num concurso nacional de incentivo à leitura e o lançamento na FLIM – Festa Literária de Maringá 2015.

³³ Na ocasião, Angela tratava, um recém descoberto câncer de mama, por isso estava em Curitiba para o tratamento quimioterápico. Atuando como Educadora Social, apresentei a ela lugares e pessoas ligadas à Cultura e a Arte em nosso Estado, pois na ocasião estava lá para cuidar dela e aproveitei para promover encontros com o Povo Xetá que reside em Curitiba- PR.

⁴ Para melhor aplicabilidade de ações, dia 22 de outubro de 2016, em encontro periódico, ficou decidido que o Projeto de Extensão e pesquisa Outros Olhares: a cultura da infância indígena pela criança. – Processo: 4705/2015 e o Projeto de Extensão e Pesquisa: Indígenas crianças, Direitos Humanos e Educação Social – Processo: 4186/2015 passaria, a partir da presente data, reunir-se conjuntamente e atuar junto ao Povo Xetá também conjuntamente. Ambos os Projetos foram encerrados em setembro de 2017 com relatório final na DEX/UEM.

O Povo Xetá

A trajetória do povo Xetá se constitui principalmente pela quase extinção de seu povo, pela invasão de seu território tradicional: último Povo de origem pré-colombiana a sofrer os efeitos do contato com o mundo dos não-indígenas no Estado do Paraná: o Povo Xetá.⁵ Os primeiros registros da presença de grupos com as características étnico-culturais de Xetá, ao longo do rio Ivaí, datam de meados do séc. XIX, no entanto, notícias dos Xetá na região da Serra dos Dourados, ocorreram com maior intensidade, no final da década de 1940 (fonte direta). A trajetória desse Povo tem muito a nos comunicar. Por que será?

Porque os sobreviventes registrados – sabemos atualmente, existirem outros - do seu quase extermínio, foram crianças de dois até nove anos de idade, cinco meninos e três meninas responsáveis pela construção da Memória da Infância Xetá.

E a salutar contribuição à Cultura da Infância e a nova Sociologia da Infância é o anúncio e muitas vezes, denúncia, de como essas crianças reagiram e sobreviveram num mundo absolutamente hostil, absurdamente diferente em seus modos de ser, agir, pensar e existir.

Foi da constatação dessas diferenças, as estratégias utilizadas por cada uma delas, distintas, separadas em nove pontos diferentes: no Paraná, São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso (ao menos esses contatados pela antropóloga Carmen Lucia da Silva e informações de Maria Rosa Brasil Tiguá, hoje estima-se e sabe-se que há outros...) é que salta aos olhos, aquilo que serviu de processo de ocultação de um povo, que não viu na sobrevivência de crianças o risco eminente de ressurreição: resiliência. A pesquisa da antropóloga trouxe à tona a invisibilidade de um povo exercida pela OCULTAÇÃO⁶ infantil, a realidade dos mundos sociais e sua cultura: A Criança Xetá.⁷

Desenvolvimento

O Projeto “Outros Olhares: a cultura da infância indígena pela criança” foi uma iniciativa criada com o intuito de estabelecer uma via para o fortalecimento do respeito à

⁵ Para saber mais consultar SILVA (1998; 2003); MOTA (2008); SILVA (2013).

⁶ SARMENTO, CONCEITO – a tese do autor é de que a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilidade da realidade social da infância. Esse trabalho de “imaginação” da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstracização das realidades e de interpretação para fins normativos da criança “ideal”. (p.29, 2007)

⁷ Essa constatação é nossa, pois somos educadoras sociais e educadores sociais que nos dedicamos a Cultura da Infância Xetá e a Sociologia da Infância Xetá. Para Saber mais ver Silva (2013).

cultura indígena e a valorização da mesma, através da produção de livros infantis ilustrados escritos a partir da perspectiva da indígena criança. De acordo com Arruda (2011) as crianças são atores sociais competentes para falar sobre suas vidas e que merecem ser estudadas a partir de si próprias, o que não significa deixar de levar em consideração o contexto social, político, cultural e econômico no qual a criança está inserida. O projeto foi desenvolvido em três etapas: investigação, produção e socialização, cada uma sendo concretizada a partir de diversas ações transdisciplinares entre os envolvidos no projeto. Na investigação foi realizada revisão bibliográfica e entrevistas com as crianças indígenas. A partir dos resultados obtidos nas entrevistas serão produzidos livros infantis ilustrados (bilíngues Português/Xetá).

As ações da etapa de socialização dos trabalhos foram direcionadas para as apresentações e distribuições do material produzido de histórias com alunos de escolas do município de Maringá (PR), da ASSINDI, indígenas crianças de São Jerônimo, e de Ponta Porã (MS). Buscou-se o fortalecimento do patrimônio étnico-cultural.

O desenvolvimento do projeto foi realizado em reuniões de grupo de estudo, que incluíram viagens à Terra Indígena de São Jerônimo. Descreveremos neste relato os procedimentos envolvidos para a etapa da construção do livro de histórias.

A construção do livro se deu por meio de rodas da conversa com crianças Xetá. Em 03 de junho, tivemos o grupo de estudo na UEM com Angela Fakir, por Skype, a idealizadora do projeto, que nos ofereceu orientação e metodologia para a abordagem com crianças Xetá, na TI São Jerônimo. Dia 10 e 11 de junho de 2017 realizamos a viagem de coleta das histórias inventadas.

Os instrumentos de coleta de dados foram gravações de áudio, onde foram registradas as histórias das crianças. Participaram da ação, 20 crianças do Povo Xetá, onde 15 contaram suas histórias e as demais deram o contraponto, auxiliando na criação. As histórias serão transcritas, analisadas e inseridas num livro de literatura infantil Xetá, cujo os autores e autoras serão registrados.⁸

O livro encontra-se na fase de transcrição e análise das histórias, e posteriormente por avaliação da organizadora técnica. Entre 8 e 9 de setembro realizamos a segunda fase de coleta de dados, na ocasião a ilustradora e organizadora do livro, Angela Fakir, esteve conosco. Sua presença trouxe dinamismo ao projeto, pois, dia 10 de junho apresentamos uma reportagem transmitida pela filiada da Globo em MS, TV Morena, sobre as crianças

⁸ Com o encerramento do projeto a produção do livro será orientada pela professora Sueli Xetá e AIEEX.

sul mato-grossenses felizes e dizendo: “Agora que escrevi um livro, posso fazer qualquer coisa.⁹” As crianças Xetá ficaram bastante entusiasmadas com a proposta de serem autoras de um livro sobre o Povo Xetá. E na roda da conversa MOJ (na língua Xetá Moj quer dizer cobra), uma menina Xetá, de 11 anos de idade disse: “Eu tenho orgulho de ser Xetá, nosso avô morreu¹⁰ lutando e a gente continua a lutar”.

Como parte dos resultados, apresentamos o seguinte trecho transcrito, de uma história inventada por duas crianças Xetá:

“Antigamente, um homem, um índio quer dizer (riso), ele foi numa arvore, e ele foi ele tava pegando fruta pras índio e pras índia, e ele foi, ele tava cansado, e foi e deitou na arvore, no pé da arvore, e ele foi e descansou, quando ele viu um sonho, ele viu Deus falando com ele, e daí ele, (pausa) ia ter umas cobras grandes lá na frente, e ele acordou e ele viu na arvore, e ele contou o sonho para os índios, e os índios ninguém acreditaram, e eles foram, e continuaram andando e lá na frente, eles vieram umas enormes cobras e um punhado de cobrinhas em volta, e os índios ficaram com medo né? E daí eles ficaram parados, e ele sabia como resolver o problema deles, e ele fez tipo um ritual, pegou uma pedra e ponhou no pé da arvore, a cobra com as cobrinha foram direto e começaram a rastejar cada vez mais rápido e mais forte, que as cobrinhas que ficaram porque elas não conseguiram acompanhar e foi assim que surgiu a cobra. ”

A transcrição apresentada trata-se da fala das crianças. As próximas etapas consistem, portanto, no tratamento dessa e das outras histórias, a fim de torná-las parte do livro de contos infantis, e por meio da literatura, promover a visibilidade das crianças Xetá.

Considerações Finais

Dessas crianças, podemos dizer que o processo de tentativa de extermínio e invisibilidade imposta pelos órgãos oficiais que insistem na tese de extinção - haja visto livros didáticos de História e Geografia do Paraná, com os quais as crianças Xetá se deparam, todos os dias ao estudar em escolas públicas indígenas e não indígenas que afirmam que seu Povo acabou, ou que só existem, 5, ou 7, ou 10 indivíduos - não conseguiram exterminar a esperança e resiliência do Povo Xetá, através de suas crianças.

⁹ Para saber mais: <http://gshow.globo.com/TV-Morena/Meu-MS/videos/v/arte-e-educacao-conheca-a-professora-angela-fakir-uma-artista-plastica-apaixonada/5125837/>

¹⁰ Referindo-se a Tikuien (in memoriam – 2005) um dos guardiões da Memória Xetá.

Essas crianças, adolescentes e jovens estão aqui para contrapor os “Estatutos de Verdade”; pois quando indagada sobre, qual é a maior riqueza de seu povo e qual a maior necessidade, uma jovem Xetá, de 19 anos em 30 de maio de 2017, responde: “A maior riqueza do Povo Xetá é a nossa História e nossa maior necessidade, retornar ao nosso território tradicional”. Ou quando uma menina Xetá coloca em um bilhete amoroso a mim, dia 27 de junho de 2017, quando ao receber outras palavras do vocabulário Xetá¹¹, que naquela manhã de inverno, ao apresentar mais palavras do vocabulário daquela menininha. Pediu a sua professora: “Posso apresentar a Angelita com um nome Xetá? Ela escolhera a palavra Xetá Djapoterama, que quer dizer Flor em Xetá. Disse que parece comigo, pois sempre visto vestidos coloridos e floridos e com um desenho nas mãos que expressava o seguinte texto: “*Angelita você entrou na minha vida faz sete anos, você é quase igual a história dos sete anões, só mudou anões por anos, e por favor, consiga que todo mundo saiba da gente, que nós somos Xetá e que somos apenas um, unidos num povo. De: MOJ. Para: Djapoterama*” presenteou-me com esse nome.

O Projeto de Extensão e Pesquisa PCA/UEM “Outros Olhares: a cultura da infância indígena pela criança” participou com as Crianças, adolescentes e jovens Xetá dessa luta por EXISTÊNCIA e por Direitos Humanos.

Referências

ABIB, José A. D. Prefácio. In: MAGER, Miryam *et. al.* **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011, p. 13-22.

ARRUDA, Fabiana M. **Culturas Infantis: Relações Entre Espaços Urbanos e Classes Sociais**. 2009. 120 f. Monografia (Licenciatura em educação Física). Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2009.

_____. **A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil**. 2011. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR, 2011.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

_____. **Em busca da Política** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

¹¹ Mesmo longe de seu território tradicional, mesmo vivendo como “inquilinos” em Terra Indígena Kaingang, muitos deles/delas, quando não em zona urbana e rural, sem escola bilingue Xetá, que é seu direito oficial, mas, ao menos tem um professora Xetá.

BORBA, Angela. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/angelaborba05.pdf> Acesso em: 03 ago. 2012.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, P. **Sur la télévision, suivi de L'emprise du journalisme**. Paris: Liber éditions, 1996.

_____. A Essência do neoliberalismo. **Le Monde Diplomatique**, p.3, mar. 1998. Disponível em: <<http://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/10167>>.

Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de junho de 1990.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Visão do Paraíso**. 4.ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1985.

CECENÃ, Ana Esther. **La resistência como espacio de construcción Del nuevo mundo**. Chiapas, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria C. (Org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e a hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, p. 27-51.

_____. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONRAD, Joseph. **O Coração das Trevas**. Trad. Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

COHN, C. "A CRIANÇA INDÍGENA: a concepção Xikrin de infância e aprendizado". 2000. Xx f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, USP, 2000.

CUNHA, Antônio G. **Dicionário Etimológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens Etnográficas nas pesquisas com crianças e suas Culturas. *In*: Reunião Anual de Pós- graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. **Anais...** Petrópolis: Vozes, v. 28. p.1-7, 2005.

_____. CHAVES, M. BARROSO, S. M. S.(Org.) **Intervenções Pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria Histórico-Cultural. Maringá: Eduem, 2008.

FERNANDES, N., **Infância, Direitos e Participação**. Representações, Práticas e Poderes. Braga: Edições Afrontamentos, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.

_____. **Situação Mundial da Infância**. Caderno Brasil. 2008.

_____. **Situação Mundial da Infância**: celebrando 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. 2009.

GUSMÃO, N.M.M. de, Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p.1 a 24. jul. 1999.

GALEANO, E.H., **As veias abertas da América Latina**, Porto Alegre: L&PM, 2010a.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1982.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. Londres: Ed. SAGE, 1997.

LACERDA, Rosane. **Diferença não é incapacidade**. O mito da tutela indígena. São Paulo: Baraúna, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO DA SILVA, Ana Vera Lopes (Org.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.8 n.18, p.66,69,71,85,87,91 Dez. 2002.

MORELLI, Ailton J. **Memórias de infância em Maringá**: transformações urbanas e permanências rurais (1970/1990). 2010. 245 f. Tese (Doutorado em História Econômica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MÜLLER, V. R. **História de Crianças e Infâncias**: Registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. (Org.) **Crianças dos Países de Língua Portuguesa**: histórias, culturas e direito. Maringá: Eduem, 2011.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, A. Reconsiderar a nova sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010.

Disponível:<<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:QtZjd9b3cXUJ:www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>Acesso em: 03 de ago. de 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 65, p. 3-76, mai.2003.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Gramática Do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e da Educação**. Porto: Edições Asa, 2004, p.9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago.2005.

_____; VEIGA, F. **Pobreza Infantil: Realidades, Desafios, Propostas**. 1.ed. Portugal: Edições Húmus, 2010.

SEN, A. K. **Desenvolvimento com Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, C. L., **Sobreviventes do Extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá**. 1998. 289f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. **Em Busca da Sociedade Perdida: O trabalho da memória Xetá**. 2003. 279f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SILVA, M. R. **O assalto à Infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** 2000. Xxf. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2000.

SILVA, M. A. Criança Xetá: das memórias da infância à resistência de um Povo. 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança**. 1. ed. Porto: Afrontamento, 2011.

VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)Visível**. Araraquara: Ed. Junqueira e Marin, 2007.



AUDIÊNCIAS PÚBLICAS NO SENADO FEDERAL – A PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS DECISÕES LEGISLATIVAS

João Rios¹

Apresentação

Embora este trabalho tente abordar com mais ênfase as audiências públicas no Legislativo, mais especificamente, no Senado Federal, é oportuno ressaltar que esse instituto democrático está previsto “em uma gama de leis específicas, ora como ato praticado no exercício de competência vinculada, ora discricionária”,² tais como na Lei das Licitações, nº 8.666/93, art. 39 ou na Lei que Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal, nº 9.784/99, art. 32.

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar o assunto sobre audiências públicas no Poder Legislativo, especificamente no Senado Federal. No entanto, pretende iniciar o debate em algumas questões sobre o poder de influência da sociedade nas decisões que serão impostas pelas leis aprovadas no Congresso Nacional.

Este trabalho trata das audiências públicas de maneira geral e abrangente, não se afastando das normas regimentais nem se restringindo a nenhuma Comissão específica, podendo ser aperfeiçoado noutra oportunidade.

Também não se trouxe casos *sui generis* que tenham sido abordados nas audiências públicas presenciadas pelo autor, que há mais de uma dezena de anos tem acompanhado com certo interesse o processo legislativo, sendo a audiência pública o mote de seu maior interesse nos últimos anos.

¹ Graduado em Geografia, no CEUB. Pós-Graduado em Metodologia do Ensino Superior na UNEB. Direito Legislativo, na Unilegis – Universidade do Legislativo; Gramática, Texto e Discurso, no Centro de Ensino Universitário de Brasília - UNICEUB; Administração Legislativa, 2014, na Unilegis – Universidade do Legislativo. E-mail: joaorios46@gmail.com ou joaoriosmendes@joaorios.com.br

² MELO, Cristina Andrade. Audiência Pública na Função Administrativa. 2016. Ed. Arraes, p. 43.

Na democracia a participação do cidadão não se restringe ao voto. Isso significa que a urna é o início deste processo. Após a eleição, o cidadão tem espaço para atuar dentro do Parlamento, em especial, como agente fiscalizador livre, inclusive, para manifestar seus posicionamentos políticos, subjetivos e sociais sobre as proposições em curso nas casas de leis. Essa participação dá-se através de abordagens ao parlamentar nas ruas, telefonemas ao gabinete, mídias sociais e, no caso em debate, nas audiências públicas.

Origem das audiências públicas

A Constituição Federal de 1988 é a primeira a reconhecer as audiências públicas no processo legislativo. Este é um dos motivos porque essa Carta Magna foi reconhecida como ‘Constituição cidadã’ pelo então presidente da Câmara dos Deputados, deputado Ulysses Guimarães.

Resgatando a origem das audiências públicas, Cristina Andrade Melo nos ensina que:

A própria etimologia da palavra indica o propósito das audiências públicas, já que “audiência” vem de “*audire*”, que significa ouvir, o que ao encontro da finalidade da audiência pública, que não é outra a não ser ouvir os cidadãos e os grupos sociais legitimados à atuação coletiva em matérias que lhes interessem, de modo que possam influenciar a tomada de decisão pela autoridade pública (MELO, 2016, p. 17)³.

Como mostra Mello (2016, p.18) o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) foi o precursor na audiência pública na administração. Conta ela que em,

[...] 1965, quando o Procurador-Geral do CADE, Paulo Germano Magalhães, apresentou um projeto de Portaria instituindo a prática das audiências públicas na entidade [...] para ouvir ‘depoimentos voluntários a respeito de ocorrências passíveis de serem capituladas como abusos do poder econômico, ou de interesse para o exercício das atribuições do órgão [...]’⁴ (MELO apud BRASIL, 1968)

No entanto, o projeto foi rejeitado tendo como principal argumento do Relator:

A ser adotada a prática [...], teremos sem dúvida criado neste Conselho um ambiente emocional contrário à serenidade dos julgamentos, quando não viesse degenerar em pequenos comícios neste recinto, expondo-se desse modo, por vezes, pessoas e firmas que fossem, por qualquer interessado, conduzidas ao pelourinho da execração

³ MELO, Idem. 2016. Ed. Arraes, p. 17

⁴ Idem, ibidem. p. 18

pública (BRASIL, 1968, p. 383).⁵

“Em 1987, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) editou a Resolução n. 9, regulamentando a realização de audiência pública pelo órgão ambiental como etapa preliminar à concessão de licença ambiental para empreendimentos de grande impacto” (MELO, 2016, p. 19).⁶

Esse período coincide também com os primeiros anos de redemocratização no país, quando os cidadãos estavam de maneira, ainda insipiente, encontrando estratégias para manifestar seus anseios de participação popular.

A consolidação da participação social nas decisões de interesse público dá-se, especialmente, com a promulgação da Constituição Federal prevendo a participação da sociedade civil em audiências públicas, por meio do art. 58, parágrafo 2º, inciso II,

Art. 58. O Congresso Nacional e suas Casas terão comissões permanentes e temporárias, constituídas na forma e com as atribuições previstas no respectivo regimento ou no ato de que resultar sua criação.[...].

§ 2º Às comissões, em razão da matéria de sua competência, cabe: [...].

II - realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil;

Em outros países da América do Sul, por exemplo, na Argentina, a participação da sociedade civil em audiências públicas também está assegurada em lei (Lei nº 6, de 5 de março de 1998), aprovada pela província de Buenos Aires. A previsão proporciona a participação social nos espaços institucionais, com a finalidade de promover o diálogo e garantir o caráter consultivo à população. Nesse sentido, a Lei dispõe que,

Art. 1º A presente Lei regula o Instituto da Audiência Pública. A Audiência Pública constitui uma instância de participação no processo de tomada de decisão administrativa ou legislativa no qual a autoridade responsável pela mesma proporciona um espaço institucional para que todos aqueles que possam ver-se afetado ou tenham um interesse particular expressem sua opinião a respeito dela. O objetivo desta instância é que a autoridade responsável por tomar a decisão tenha acesso a distintas opiniões sobre o tema de forma simultânea e em situação de igualdade através do contato direto com os interessados.

Art. 2º As opiniões recolhidas durante a Audiência Pública são de caráter consultivo e não vinculante [...] ⁷ (MELO, 2016, p. 26).

Neste momento em que vivemos a difusão da rede mundial de computadores (internet), e saltam-nos aos olhos as facilidades da conectividade, as audiências públicas não se restringem ao comparecimento da sociedade ao Congresso Nacional. Cada comentário,

⁵ MELO, Cristina Andrade. Audiência Pública na Função Administrativa. 2016. Ed. Arraes, p. 18

⁶ Idem, ibidem, p. 19

⁷ MELO, Cristina Andrade. Audiência Pública na Função Administrativa. 2016. Ed. Arraes, p. 26

sugestão, defesa ou ataque a uma proposição legislativa pode ser considerado, de certa maneira, como participação da sociedade em audiência pública. Portanto, pode-se arriscar que em futuro próximo a audiência pública tome outra forma de participação popular sem que, necessariamente, o indivíduo faça-se presente em pessoa no Congresso Nacional ou, conforme o caso, as Comissões desloquem-se até o local onde encontram-se os interessados no debate.

Em alguns países, embora democráticos, a audiência pública é restrita a alguns temas, como relata Melo (2016, p. 28) no caso em que “na França, entre os institutos de democracia participativa destacam-se a *“enquête publique”* e, mais recentemente, o *“débat public”*, ambos estreitamente relacionados à proteção do meio ambiente”⁸.

A democracia e o parlamento brasileiro permitem audiências públicas sobre qualquer assunto que esteja, ou não, na pauta legislativa, desde economia, direitos trabalhistas, meio ambiente etc. A Câmara Alta também não recusa discutir, ainda que o tema seja considerado espinhoso do ponto de vista eleitoral como aborto, células tronco ou, como ocorreu na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, liberação do uso da maconha para efeitos recreativos.

Assim, para o Poder Legislativo, as audiências públicas servem, principalmente para instruir matérias que já constam da pauta ou que, embora ainda não tenha sido objeto de proposição legislativa, mas que o legislador entende tratar-se do interesse da coletividade. Estudos realizados por MELO (2016, p. 36) indicam que no “Poder Judiciário a audiência pública destina-se à abertura processual para oitiva de pessoas com experiência e autoridade na matéria antes da tomada de decisão [...]”⁹. Os dois Poderes comungam da mesma ideia, haja vista que são convidadas autoridades de notório saber. A participação de especialistas torna-se essencial para refletir as temáticas, pois, inevitavelmente, a decisão final trará mudanças substanciais à legislação, e, conseqüentemente, promoverá impactos aos costumes, às finanças, ao patrimônio cultural, material, ou imaterial quer sejam de pessoas físicas ou jurídicas.

A presença de autoridades com notório saber, também tem a função, em tese, de apaziguar os ânimos e proporcionar o contraditório ao relativizar o tema considerando os saberes práticos e conhecimento teórico dos participantes. Nesses debates, pode-se até discordar da posição do palestrante, mas não se pode desprezar a sua formação intelectual ou

⁸ Idem, *ibidem*. p. 28

⁹ Idem, *ibidem*. p. 36

saber tradicional sobre o tema em debate. Contudo, as posições dos convidados são apenas orientações que serão acolhidas ou não durante as considerações finais do Plenário, ou seja, não sendo, jamais, impositivas ou conclusivas.

O termo ‘audiência pública’ tem sua acepção assegurada no artigo 90, inciso II, do Regimento Interno do Senado Federal – RISF, em consonância com a Constituição Federal em seu art. 58, § 2º, inciso II:

RISF - Art. 90. Às comissões compete: [...]
II - realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil (Const., art. 58, § 2º, II);
Constituição Federal - Art. 58. O Congresso Nacional e suas Casas terão comissões permanentes e temporárias, constituídas na forma e com as atribuições previstas no respectivo regimento ou no ato de que resultar sua criação. [...]
§ 2º Às comissões, em razão da matéria de sua competência, cabe: [...]
II - realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil;

Presença da sociedade no Parlamento Brasileiro

O processo legiferante tem duas possibilidades de ingresso nas demandas dos congressistas: a primeira, e mais tradicional, trata-se da atuação do parlamentar em determinado campo, *a priori* substanciado em experiências e conhecimentos, apresentará novas proposições legislativas sobre o assunto. Essa proposta pode vir das ideias oriundas de manifestações individuais ou grupos organizados da sociedade, da própria lavra dos políticos haja vista seus conhecimentos adquiridos. A primeira consiste na presença da sociedade civil organizada nos gabinetes e plenários discutindo e esclarecendo aos parlamentares sobre os aspectos que avaliam o assunto em pauta, mostrando os pontos positivos ou negativos.

Na democracia é desejável, e até recomendável, que a sociedade saia em busca do aperfeiçoamento das regras que regem as relações entre os cidadãos. Sem essa participação popular, pode-se inferir que a democracia não tenha consistência para enfrentar as situações difíceis. Fábio Konder Comparato, tratando da importância da sociedade nos debates políticos, ressalta que “[...] em fazer com que o povo se torne parte principal do processo de seu desenvolvimento e promoção: é a ideia de participação’ (COMPARATO, 1993, p. 92. Revista Lua Nova, 28/29)¹⁰.

As participações da sociedade nas decisões legislativas não se restringem apenas, como pode parecer, a discussão por si só dos temas em debate. Heirinch Siendentopf, apud

¹⁰ Apud. MELO, Cristina Andrade. Audiência Pública na Função Administrativa. 2016 Ed. Arraes, p. 1

Fabiana Menezes Soares (1997), esmiuçou com bastante solidez “os objetivos da participação dos cidadãos em seis categorias: a) racionalização das decisões administrativas por meio de uma informação melhor e disponível; b) previsibilidade do cidadão quanto ao conteúdo das decisões administrativas; c) vontade reforçada da ação administrativa por meio da publicidade e transparência; d) maior legitimação da decisão administrativa tomada; e) integração do cidadão e grupos de cidadãos à decisão administrativa tocada pelo bem comum; f) desenvolvimento da autodeterminação e da emancipação do cidadão na sua comunidade (SOARES, 1997, p. 142)”¹¹.

A participação popular é recomendável em todos os assuntos, e até indispensável nos temas que, no seio da sociedade, não são pacíficos. Esses debates sobre temas polêmicos podem abranger qualquer área ou subárea do conhecimento. O Regimento Interno do Senado Federal - RISF não impede a discussão de nenhum assunto, nem restringe a apresentação de proposições legislativas. Em resumo, qualquer assunto pode ser objeto de discussão em audiências públicas no Senado Federal. A título de exemplificação, já foram realizadas audiências públicas sobre educação básica, técnica ou superior, alterações no Código de Trânsito e trabalho escravo. No entanto, existem algumas restrições como em casos de segurança nacional quando as sessões são secretas ou as que o RISF estipular, como no caso do art. 371 que veda “a apresentação de proposta que objetive alterar dispositivos sem correlação direta entre si”.

Além do fim puramente consultivo e esclarecedor, as audiências públicas têm a finalidade secundária de promover a atuação do parlamentar autor do Requerimento de sua realização. No entanto, não avançaremos nesse tema, o que pode ocorrer noutra oportunidade, sob o risco de sairmos do foco do presente trabalho.

As audiências públicas têm a peculiaridade de serem requeridas, em sua grande maioria, pelo relator da matéria. Esta necessidade acontece nos casos em que o parlamentar necessita de maiores esclarecimentos para embasar seu relatório diante da sua percepção da complexidade da matéria e das manifestações da sociedade.

De modo geral, as sessões do Senado Federal são públicas, no entanto, em alguns casos podem ser transformadas em secretas, como dito acima, com acesso restrito a apenas aos servidores indicados pelo Presidente, conforme o art. 48, inciso IV, e art. 383 do RISF:

Art. 48. Ao Presidente do Senado Federal compete:

¹¹ Idem, ibidem. p. 7

[...]
IV - propor a transformação de sessão pública em secreta;
[...]

As sessões secretas estão disciplinadas no RISF, em seu art. 116.

Art. 116. Serão secretas as reuniões para deliberar sobre:
I - declaração de guerra ou celebração de paz (Const., art. 49, II);
II - trânsito ou permanência temporária de forças estrangeiras no território nacional (Const., art. 49, II);
III - escolha de chefe de missão diplomática de caráter permanente (Const., art. 52, IV);

O caso mais comum de audiências públicas converterem-se em secretas acontece nas reuniões da Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional – CRE quando sabatina membros do Corpo Diplomático. Em certo momento, as sessões tornam-se secretas, permanecendo na sala apenas as pessoas autorizadas pelo Presidente da CRE, conforme estipulado no art. 383 do RISF:

Art. 383. Na apreciação do Senado Federal sobre a escolha de autoridades, observar-se-ão as seguintes normas: § 1º A manifestação do Senado Federal e das comissões sobre a escolha de chefe de missão diplomática de caráter permanente será procedida em sessão e reunião secretas (Const., art. 52, IV).

A audiência pública é o instrumento de fiscalização da população no Parlamento. Serve tanto para discutir, esclarecer, elucidar com vistas ao aperfeiçoamento da matéria, como para travar o andamento de determinada proposição – método usado pela minoria parlamentar - até a maior repercussão do tema – dentro e fora do parlamento - com o consequente esgotamento das discussões.

Dentro do Congresso Nacional, as audiências públicas são rotineiras e percebe-se disposição favorável dos parlamentares em apoiar-las pelos seguintes motivos: (i) ao sugerir audiência pública o relator da matéria não deseja manifestar-se sobre assunto controverso sem ouvir a opinião da sociedade; (ii) quando da discussão em plenário na votação final, o relator é o parlamentar mais exigido para esclarecer a matéria, tirar dúvidas dos parlamentares, aceitar ou recusar alterações no texto; e (iii) os nomes dos requerentes da audiência pública são divulgados em nível nacional, o relator tem mais tempo de fala, portanto fica mais tempo no rádio e na televisão. Isso tende a oxigenar o mandato do parlamentar relator.

Como vimos, a participação da sociedade não se restringe ao ato de votar. Não se

acaba após a abertura da urna. Realizada a eleição, tendo o político vencedor tomado posse, é hora de a sociedade se posicionar dentro do Congresso Nacional para fiscalizar os atos dos seus eleitos. Se o Congresso tem entre suas atribuições o ato de fiscalizar, por outro lado, ele está sujeito à fiscalização da sociedade. Essa fiscalização é manifesta quando a população se propõe a discutir as pautas, seja numa audiência pública ou pelas redes sociais, telefonemas, *e-mails* encaminhados aos gabinetes ou abordagens diretas aos parlamentares nas ruas. Portanto, pode-se inferir que as audiências públicas não se restringem à presença dos debatedores nos plenários do Senado Federal. Cada vez que um cidadão se aproxima de seu político para questioná-lo sobre seu procedimento no Congresso Nacional, eis aí o embrião da audiência pública.

Embora não esteja estipulado no Regimento Interno, percebe-se que as audiências públicas nas comissões - em contraposição às audiências no Plenário - dão-se num clima de certa descontração. Apesar da informalidade, não se observa o não-controle dos trabalhos pelo Presidente. Corroborando essa informalidade o professor Agustin Gordillo ensina “que o debate na audiência pública deve, por sua própria natureza, ser oral e informal, mas logicamente ordenado pelo órgão que o preside (GORDILLO, 2003, p. XI-10)”¹².

Embora as rotinas e normas estejam previstas no Regimento Interno, pode-se presenciar o ‘acordo de cavalheiro’ nos tempos de fala dos presentes e na quantidade de palestrantes que comporão a mesa. Não raro, o microfone é aberto ao público presente e, quase sempre, prevalece o clima amistoso entre parlamentares e o público, e parlamentares entre si, ainda que estejam politicamente em lados opostos. Porém, não se percebe essa mesma leveza quando os debates acontecem no plenário azul do Senado Federal. Nas Sessões Temáticas – citadas adiante -, que são realizadas no plenário azul, observa-se um clima mais austero e mais formal que as audiências nas Comissões, a começar pelas as vestimentas masculinas que obedecem a formalidades no uso do traje paletó e gravata, independente da estação do ano ou condições climáticas.

Tecnologia – a nova porta de entrada do Congresso Nacional

Nos dias atuais em que a tecnologia se faz cada vez mais presente no dia-a-dia dos cidadãos, das empresas e governos, a participação da sociedade organizada na pauta do

¹² MELO, Cristina Andrade. *Audiência Pública na Função Administrativa*. 2016. Ed. Arraes, p. 65

Congresso Nacional dá-se não apenas presencialmente, como era feito até há pouco tempo. A tecnologia trouxe o cidadão para dentro do parlamento por meio das redes sociais (Facebook, Twitter, Whatsapp...), dos telefones dos gabinetes parlamentares, do telefone gratuito 0800.61.2211, através das teleconferências e das tradicionais visitas aos gabinetes, conhecidas pejorativamente como *lobby*.

Para fins deste trabalho, fizemos uma rápida pesquisa nas mídias sociais e constatamos que apenas 7% (seis, dos oitenta e um senadores) não tinham páginas no Facebook, considerada uma das mais mídias sociais mais populares no momento em que realizamos este trabalho¹³.

Outra forma de participação nas decisões, embora de maneira diversa da que trata este trabalho e que não está estabelecida nas normas legais, são as conhecidas ‘manifestações de rua’. Pode-se arriscar, com certa segurança, observando-se os pronunciamentos dos parlamentares e as mudanças na agenda do Congresso Nacional, que essa é a forma mais consistente de participação popular e a que mais atrai a atenção de Suas Excelências, podendo ser tanto pela quantidade de pessoas manifestando-se ao mesmo tempo sobre o mesmo assunto, pela repercussão na imprensa nacional como pelo possível esvaziamento das urnas das eleições seguintes.

Reconhecemos que as manifestações de rua ou manifestações populares em menor número são a sociedade convocando o Parlamento, por isso fogem do padrão das audiências públicas estipuladas nas normas legais. Deixa de ser Convite, como normalmente acontece nas audiências públicas, e passa a ser uma Convocação feita de fora para dentro do Congresso Nacional. Contrariando todo o rito regimental, os parlamentares são tirados a fórceps das suas acomodações para discutir e deliberar sobre temas que muitas vezes Suas Excelências consideravam pacificados ou espinhosos demais.

A título de exemplificação, relembramos que por força das manifestações de rua de 2013, o Congresso Nacional recuou da discussão e arquivou a PEC 37/2011 – que pretendia limitar o poder de investigação criminal do Ministério Público e o Projeto nº 234/2011, conhecido como ‘Cura Gay’, que pretendia sustar a aplicação de dois dispositivos da Resolução 1/99 do Conselho Federal de Psicologia, os quais orientam os profissionais da área a não usar a mídia para reforçar preconceitos contra os homossexuais

¹³ Consulta feita em 26/01/2017

nem propor tratamento para curá-los¹⁴.

Sobre essas manifestações e suas implicações nos trabalhos do Senado Federal, o senador Renan Calheiros, presidente da Casa, ressaltou:

“O ano de 2013 será marcado na história republicana como o período de profundas transformações nos métodos e práticas das instituições brasileiras [...] As manifestações de civismo no Brasil quase sempre desencadearam mudanças profundas na agenda das instituições. Foi assim nas Diretas Já, na Assembleia Nacional Constituinte e, em 2013, com a onda de protestos contra a qualidade dos serviços públicos.

A interação com sociedade é sempre produtiva. Ela fortalece a democracia ao estreitar a distância das instituições com os cidadãos. A pressão social contribui para desenferrujar os processos decisórios, que precisam ser mais céleres. Sensível às demandas sociais, o Congresso Nacional propôs uma nova agenda para o país com uma forte coloração ética. Mais de 40 propostas — cobradas pela sociedade — foram aprovadas em menos de 20 dias no Senado Federal. Foi um ano de fortalecimento no plano institucional, político, legislativo e administrativo”¹⁵.

As ruas só se manifestam quando a população percebe que o Congresso Nacional não está em sintonia com os anseios da sociedade, quando a população não se sente representada, ou traída ou quando suspeitam que os parlamentares tendem a descumprir as promessas pactuadas na campanha eleitoral.

As grandes manifestações têm início a partir de intervenções populares, na maioria das vezes, de maneira individual por intermédio de telefonemas para o gabinete parlamentar, abordagens ao parlamentar nos locais onde frequenta ou citações nas redes sociais. Num segundo momento, ao perceberem que as interferências e tentativas de diálogo com o poder legislativo não tiveram a acolhida desejada parte-se para abordagens mais diretas como a presença de grupos organizados visitando os gabinetes parlamentares e, se ainda assim, a sociedade não se sentir ouvida, resta-lhe a decisão mais contundente: tomar as ruas como ocorreu em 2013.

Cabe ressaltar, que as manifestações de rua, em regra geral, não são dirigidas apenas ao autor da proposta em discussão, ao relator ou aos membros de determinada Comissão, ela afeta, sem distinção, todos os membros do Congresso Nacional. No momento da realização deste trabalho as manifestações contra as Reformas da Previdência e Trabalhista são dirigidas a toda a classe política, ainda que os projetos

¹⁴ <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/199469-PROJETO-SUSTA-RESOLUCAO-DE-PSICOLOGOS-SOBRE-PRECONCEITOS-CONTRA-HOMOSSEXUAIS.html>

¹⁵ CALHEIROS, Renan. Coleção Sessões Temáticas. Apresentação. 2013

sejam de autoria do Presidente da República¹⁶.

Por sua vez, Soares (1997) considera que existem duas formas de participação popular, uma na fase inicial dos debates e outra na fase deliberativa,

as quais possuem dois graus de intensidade: participação não vinculante, que ocorre previamente nos processos decisórios por meio de informações propostas, exposições, protestos e consultas que não implicam, necessariamente, em uma decisão conforme o conteúdo deliberado; e participação vinculante: participação no poder de decisão, o que implica limitações no exercício do poder de direção.

Observando-se esses princípios, pode-se inferir que as consultas populares, audiências públicas e conselhos com representantes dos setores populares “intervêm diretamente na tomada de decisão do Poder Público” (SOARES, 1997, p.153-154)¹⁷.

A participação popular é imprescindível à boa convivência entre parlamento e sociedade. Esse binômio é o responsável pelo alargamento da cidadania e fortalecimento da democracia.

Abordando a participação da sociedade nos assuntos estatais, Di Pietro” (1993, p. 32) enfatiza que “[...] a participação popular é uma característica essencial no Estado Democrático, porque ela aproxima mais o particular da Administração, diminuindo ainda mais as barreiras entre o Estado e a sociedade”¹⁸.

Considerando-se o aumento do número de sessões, incluindo as audiências públicas, realizadas entre os anos 2000 (175 sessões)¹⁹ para 2015 (228 sessões)²⁰ percebe-se que o Parlamento não está, como se parece num primeiro momento, alheio aos anseios da sociedade.

O “direito de ser ouvido”²¹ (SCHWARTZ, 1991, p.224), embora não seja um direito em si, mas uma expectativa de direito a ser exercido pela sociedade é o pilar de maior sustentação das instâncias democráticas, ainda que as manifestações venham por meio de interlocutores individuais, mensagens nas redes sociais, na ocupação pacífica das ruas ou, em casos extremos, nas revoltas populares.

Segundo Gordillo (2003), “a audiência pública apresenta, dentre outras, as seguintes

¹⁶ Reforma da Previdência Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 287/16; Reforma Trabalhista (PL 6787/16)

¹⁷ MELO, Cristina Andrade. Audiência Pública na Função Administrativa. 2016. Ed. Arraes, p. 12

¹⁸ Idem, ibidem. p. 11

¹⁹ <http://www25.senado.leg.br/documents/12427/31178/RAP2000>

²⁰ <http://www8d.senado.gov.br/dwweb/abreRap.html?docId=1842248>

²¹ MELO, Cristina Andrade. Audiência Pública na Função Administrativa. 2016. Ed. Arraes, p. 15

vantagens, tais como: (i) garantia objetiva de razoabilidade na atuação do Estado; (ii) formação de consenso da opinião pública antes da tomada de decisão; (iii) garantia objetiva de transparência da relação estatal com os permissionários e concessionários; (iv) elemento de democratização do poder, pois, como explica Rivero, a democracia não é só um modo de designação do poder, mas também um modo de exercício do poder; (v) modo de participação cidadã no poder público, como exigido tanto por princípios políticos e constitucionais como pelas normas supranacionais” (GORDILLO, 2003, p. XI-6)²².

Audiência pública e o princípio da impessoalidade

Embora os atos da administração pública obedeçam ao princípio da impessoalidade, durante as audiências públicas esse princípio não é observado, nem deverá ser, porque os envolvidos no debate são convidados a exporem seus pontos de vistas e não são cobrados quanto a suas posições.

Esses debatedores são autoridades, personalidades e integrantes da sociedade civil. Ainda que sejam servidores públicos, estão ali como defensores ou opositores a uma causa. Desse modo, foram convidados pelo Congresso Nacional para dar seus pareceres no assunto em pauta exatamente por serem especialistas no tema. Por isso, nesses debates é comum a emoção tomar conta do ambiente.

As audiências públicas no parlamento diferem das audiências nos poderes Executivo e Judiciário, porque no Legislativo as tensões e os debates de pontos divergentes são mais exacerbados, inclusive pela prerrogativa do Congresso em legislar sobre temas não pacificados que atenderá interesse de determinados grupos causando prejuízos a outros.

Por isso, considera-se primordial que as composições das audiências prestigiem debatedores convidados que tenham diferentes pontos de vista sobre a matéria. Essa diversidade de pensamentos enriquece o debate, aproxima parlamento e sociedade e dá mais segurança aos parlamentares no momento da votação final.

Nesse contexto, faz-se necessário citar Edis Milaré, que tratando de audiência pública na área ambiental, aborda a coexistência de posições diferentes sobre o assunto em pauta:

Nesse contexto, não é de surpreender o fato de a audiência pública ser marcada por posições diferentes, contrárias ou mesmo contraditórias. Ela, como procedimento democrático, deve acolher quantos queiram manifestar-se legitimamente sobre o objeto da convocação. Audiência pública não é um comício em que determinado partido se promove ou apresenta seu programa. Não é, também, um plebiscito em

²² Idem, ibidem. p. 24

que participantes estão circunscritos ao “sim” ou “não”, até mesmo porque a audiência pública não tem caráter deliberativo, mas, ao contrário, é um procedimento estritamente consultivo (MILARÉ, 2007, p.390)²³.

Apesar da característica consultiva das audiências públicas, a opinião dos debatedores interfere objetivamente na decisão dos senadores. Com base nessas manifestações da sociedade é que o parlamento toma conhecimento das consequências da aplicação da norma em debate. Como a sociedade é quem vai sofrer as imposições da lei, torna-se imprescindível ela acompanhar e se manifestar sobre os debates no Congresso Nacional.

Sobre as manifestações da sociedade, Harbemas observou que “a opinião pública, transformada em poder comunicativo segundo processos democráticos, não pode ‘dominar’ por si mesma o uso do poder administrativo, mas pode, de certa forma, direcioná-lo. (HARBEMAS, 2003b, p.23)²⁴.

Quando sentam-se à mesa, todos os convidados são iguais do ponto de vista do debate. Tem o mesmo tempo para explanação e recebem tratamento de acordo com seus cargos, exceto quando o palestrante é Ministro de Estado. Neste caso o art. 398 do RISF estipula uma série de normas, dentre as quais destacamos o inciso V:

Art. 398. Quando houver comparecimento de Ministro de Estado perante o Senado, adotar-se-ão as seguintes normas: [...]
V - a sessão em que comparecer o Ministro de Estado será destinada exclusivamente ao cumprimento dessa finalidade

A audiência pública inicia-se com a aprovação de Requerimento²⁵ apresentado por qualquer parlamentar. Sendo para tratar de matérias que estejam nas Comissões, este Requerimento pode ser apresentado por qualquer parlamentar membro daquela Comissão. Estando a matéria sob apreciação do plenário do Senado Federal o requerimento pode ser apresentado por qualquer dos 81 senadores. Em ambos os casos, o Requerimento pode ser subscrito por outros parlamentares.

O requerimento aprovado será publicado com antecedência de três dias úteis suficiente (Art. 280 RISF) para conhecimento dos parlamentares, convidados e sociedade em geral. Sobre a publicidade da realização de audiência pública, Antônio Cabral ressalta que:

“Impõe-se, portanto, uma ampla publicidade prévia à realização da audiência para que seja permitida a maior participação possível e para que todos compareçam

²³ MELO, Cristina Andrade. Audiência Pública na Função Administrativa. 2016. Ed. Arraes, p.71

²⁴ Idem, ibidem, p. 72

²⁵ Vide anexo I

cientes do tema objeto do debate e preparados a partir de uma pré-compreensão e reflexão detida, para prestar sua contribuição à discussão (CABRAL, 2006, p.791)²⁶.

Corroborando essa tese, o Regimento Interno do Senado Federal que trata do funcionamento do Conselho de Comunicação Social, sobre audiências públicas naquele Órgão, estabelece que:

Art. 4º O Conselho poderá realizar audiências públicas mediante convite às autoridades, personalidades e entidades da sociedade civil.

§ 2º ...Serão convidados e habilitados a se manifestar os convidados que guardem pertinência temática entre o assunto pautado e seus objetivos institucionais.

§ 3º Para manifestação nas audiências públicas, as organizações da sociedade civil deverão demonstrar cumulativamente, além da pertinência temática a que alude o § 2º:

I - autoridade em razão da matéria a ser discutida;

II - resumo da tese que pretende defender, indicando precisamente sua colaboração com o objeto a ser deliberado;

III - provas da regularidade de sua personalidade jurídica e efetiva atuação na defesa de seu objeto social há pelo menos 1 (um) ano.

As audiências públicas tanto no Executivo quanto no Legislativo, obedecem a alguns critérios tais como divulgação prévia da convocação, sessão aberta ao público e registro em ata da sessão.

O Decreto Federal nº 8.243, de 23 de maio de 2014, que institui a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS), traçou diretrizes gerais aplicáveis às audiências, as quais coincidem com as estabelecidas no Regimento Interno do Senado Federal. A seguir transcrevemos trechos do Decreto Federal nº 8.243 e do RISF:

Decreto Federal nº 8.243

Art. 16. As audiências públicas devem observar, no mínimo, as seguintes diretrizes:

I. Divulgação ampla e prévia do documento convocatório, especificado seu objeto, metodologia e o momento de realização;

II. Livre acesso aos sujeitos afetados e interessados;

III. Sistematização das contribuições recebidas;

IV. Publicidade, com ampla divulgação de seus resultados, e a disponibilização do conteúdo dos debates; e,

V. Compromisso de resposta às propostas recebidas.

²⁶ MELO, Cristina Andrade. Audiência Pública na Função Administrativa. 2016. Ed. Arraes, p. 68

Regimento Interno do Senado Federal

Art. 90. Às comissões compete:

.....
II - realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil (Const., art. 58, § 2º, II);
.....

Art. 93. A audiência pública será realizada pela comissão para:

I - instruir matéria sob sua apreciação;

II - tratar de assunto de interesse público relevante.

§ 1º A audiência pública poderá ser realizada por solicitação de entidade da sociedade civil.

§ 2º A audiência prevista para o disposto no inciso I poderá ser dispensada por deliberação da comissão.

§ 3º No dia previamente designado, a comissão poderá realizar audiência pública com a presença de, no mínimo, 2 (dois) de seus membros.

Art. 94. Os depoimentos serão prestados por escrito e de forma conclusiva.

§ 1º Na hipótese de haver defensores e opositores, relativamente à matéria objeto de exame, a comissão procederá de forma que possibilite a audiência de todas as partes interessadas.

Art. 95. Da reunião de audiência pública será lavrada ata, arquivando-se, no âmbito da comissão, os pronunciamentos escritos e documentos que os acompanharem.

.....
Art. 99. À Comissão de Assuntos Econômicos compete opinar sobre proposições pertinentes aos seguintes assuntos:

.....
§ 1º A Comissão promoverá audiências públicas regulares com o Presidente do Banco Central do Brasil para discutir as diretrizes, implementação e perspectivas futuras da política monetária.

Art. 103. À Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional compete emitir parecer sobre:

.....
§ 2º A Comissão promoverá audiências públicas, no início de cada sessão legislativa, com os Ministros das Relações Exteriores e da Defesa para prestarem informações no âmbito de suas competências.

Embora a convocação de audiências públicas no Congresso Nacional seja, em sua maioria, de caráter discricionário dos parlamentares, existem casos em que a legislação obriga sua realização, como por exemplo, a previsão da Lei nº 12.345, de 9 de dezembro de 2010, que dispõe sobre a obrigatoriedade de audiências públicas para deliberar sobre possível instituição de datas comemorativas (efemérides). A participação popular obrigatória deu-se no caso do Projeto de Lei do Senado nº 417, de 2013, do Senador Randolfe Rodrigues, que instituiu o *Dia Nacional de Combate à Tortura*.

Outro caso em que a realização de audiência pública torna-se obrigatória, ainda que fora do Congresso, está estipulado no art. 9º, § 4º da Lei Complementar nº 101 de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências:

§ 4º Até o final dos meses de maio, setembro e fevereiro, o Poder Executivo demonstrará e avaliará o cumprimento das metas fiscais de cada quadrimestre, em

audiência pública na comissão referida no § 1º do art. 166 da Constituição ou equivalente nas Casas Legislativas estaduais e municipais.

Sessões Temáticas - Inovação das Audiências Públicas

A partir de iniciativa do Presidente do Senado Federal, senador Renan Calheiros, os membros da Mesa Diretora apresentaram o Projeto de Resolução nº 03, de 2013, instituindo “as sessões de debates temáticos no Senado Federal”.

Os senadores assim justificaram essas sessões:

“O Senado Federal, desde os tempos do Império, tem por vocação aglutinar e aprofundar os temas relevantes de interesse nacional, especialmente em virtude da natureza de sua composição, representativa da Federação e integrada por parlamentares com as mais distintas origens e experiências na vida pública”.

Essas sessões destinam-se a debater temas “de relevo e interesse nacional podendo ainda as sessões deliberativas serem transformadas em ordem do dia temática”.

A primeira sessão temática aconteceu em 29 de agosto de 2013 para debater a reforma política, cuja convidada foi a ministra Carmén Lúcia, Presidente do Tribunal Superior Eleitoral. As sessões temáticas estão estipuladas no Regimento Interno do Senado Federal em seu art. 154:

DA NATUREZA DAS SESSÕES

Art. 154. As sessões do Senado podem ser: [...]

IV - de debates temáticos. [...]

§ 7º As sessões deliberativas poderão ser transformadas em sessões de debates temáticos para discussões e deliberações de assuntos relevantes de interesse nacional previamente fixados, inclusive com possibilidade de realização de ordem do dia temática, mediante proposta apresentada pelo Presidente do Senado, por um terço dos Senadores ou por Líderes que representem esse número, aprovada pelo Plenário.

Considerações finais

Ao longo do trabalho constatou-se, principalmente:

1. que a Constituição Federal de 1988 é a primeira a reconhecer as audiências públicas no processo legislativo e que as audiências públicas se iniciaram no Poder Executivo, no CADE;

2. as audiências públicas na democracia brasileira são mais democráticas que em outros países de igual regime. No caso do Poder Legislativo brasileiro as audiências podem tratar de qualquer assunto e, exceto nos casos especificados em lei – sobretudo em se tratando de segurança nacional -, são totalmente abertas ao público;

3. que as audiências públicas no Legislativo são apenas consultivas e não exigem o princípio da impessoalidade dos palestrantes. Os debatedores nas audiências públicas no Poder Legislativo, diferentemente nos demais Poderes, não sofrem qualquer censura quanto a seus posicionamentos subjetivos;

4. além da presença física, existem outras formas de participação popular nos debates no Congresso Nacional. Uma delas é pela *internet*. Por ser um meio de comunicação rápida permite a interação em tempo real dos políticos com os eleitores;

5. constatou-se também que as audiências públicas são instrumentos de controle da sociedade sobre o Parlamento, sendo mais efetivo quando esse controle vem das ruas. Nesse caso, as decisões do Congresso Nacional tendem a ser mais rápidas haja vista que as cobranças recaem sobre todos os seus integrantes. Isso porque as manifestações de rua, em sua essência, não se dirigem a determinado parlamentar, mas ao conjunto dos congressistas;

6. antes de a sociedade lançar-se às ruas não é demais afirmar que outros meios foram usados como telefonemas ao gabinete parlamentar, abordagens ao parlamentar nos locais onde frequenta, citações nas redes sociais e outras. Esse controle feito pelas redes sociais deve ser o motivo que levou 93% dos senadores ter páginas no *Facebook*, uma das redes sociais mais conhecidas no momento da elaboração deste trabalho;

7. em quaisquer dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) as audiências públicas são permitidas e até incentivadas para dirimir dúvidas das autoridades debruçadas em analisar os assuntos de interesses da sociedade;

ANEXO I - Modelo de requerimento para audiência pública

REQUERIMENTO N° , DE 2016

Requeiro, com base no art. 93, inciso II, do Regimento Interno do Senado Federal (RISF), que sejam convidados para participar de audiência pública, a ser realizada no âmbito das Comissões de Educação, Cultura e Esporte (CE) e de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT), os seguintes especialistas, para discutir a inclusão de crianças e adolescentes, em idade escolar, no acesso à internet, notadamente a partir da popularização dos chamados *smartphones*:

Maximiliano Martinhão, Secretário de Política de Informática do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações;

Rossieli Soares da Silva, Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação;

Igor Vilas Boas de Freitas, Membro do Conselho Diretor da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL);

Maria Eugênia Sozio, Coordenadora da Pesquisa TIC Kids Online 2016, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (GCI);

Eduardo Levy, Presidente-Executivo do Sindicato Nacional das Empresas de Telefonia e de Serviço Móvel Celular e Pessoal (SINDITELEBRASIL); e **Bia Barbosa**, Membro da Coordenação Executiva do Intervezes – Coletivo Brasil de Comunicação Social.

JUSTIFICAÇÃO

Recentemente divulgada, a pesquisa TIC Kids Brasil Online 2016, elaborada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br) do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), revelou que cerca de 5,9 milhões de crianças e adolescentes brasileiros em idade escolar não são usuários da internet, sendo que 3,4 milhões nunca tiveram acesso à rede.

O estudo revelou ainda que 31% desses jovens só acessam a internet por meio de *smartphones*, telefones celulares com possibilidade de conexão à rede, o que os torna cada vez mais dependentes dos planos oferecidos pelas operadoras de banda larga móvel.

Outro efeito importante dessa nova realidade, diz respeito ao tipo de conteúdo que está sendo acessado pelos jovens, já que a conexão pelo telefone pessoal dificulta a vigilância dos pais e responsáveis.

Com vistas a esse novo cenário, é fundamental que se discuta uma política de inclusão das crianças e adolescentes ao acesso à internet e as possibilidades desse uso para a educação, examinando seus aspectos sociais e econômicos.

Por essa razão, pretendemos convidar as ilustres autoridades acima relacionadas, para uma perfeita compreensão do tema, de forma a subsidiar futuras ações pelo Senado Federal.

Sala da Comissão,

**Senador
TELMÁRIO MOTA**

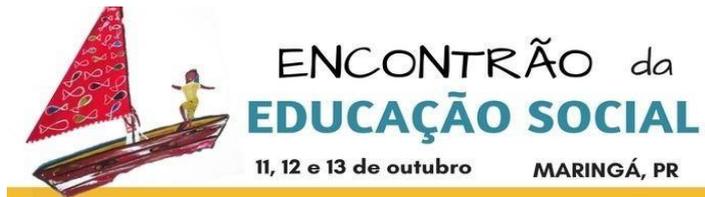
Referências Bibliográficas

CALHEIROS, Renan. **Coleção Sessões Temáticas**. Apresentação. 2013. Acesso em: 26 de jan, 2017 (www.facebook.com).

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/199469-PROJETO-SUSTA-RESOLUCAO-DE-PSICOLOGOS-SOBRE-PRECONCEITOS-CONTRA-HOMOSSEXUAIS.html>

BRASIL. Senador Federal. <http://www25.senado.leg.br/documents/12427/31178/RAP2000>
<http://www8d.senado.gov.br/dwweb/abreRap.html?docId=1842248>

MELO, Cristina Andrade. **Audiência Pública na Função Administrativa**. 2016. Ed. Arraes Reforma da Previdência Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 287/16; Reforma Trabalhista (PL 6787/16);



A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E DO EDUCADOR SOCIAL NO PROJETO ESPAÇO DA MAMÃE UNIVERSITÁRIA (PEMU) E NO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (PIBEX)

Rosana Beatriz Ansai¹
Bruna Taillessa Pinheiro²

Resumo: O estudo consiste num relato de experiências sobre a formação docente inicial vivenciadas no Projeto Espaço da Mamãe Universitária Professora Maria Sidney Barbosa Gruner (PEMU) sob a oportunidade de participação como bolsista do Programa de Extensão Universitária (PIBEX). O Projeto Espaço da Mamãe Universitária tem como objetivo superar a exclusão e prevenir a evasão de mães em fase de lactação dos bancos universitários pelo simples fato de não poderem contar com um local para deixar seu bebê enquanto estudam e/ou trabalham na IES. Nesse sentido, o PEMU, juntamente com a bolsa PIBEX, dispõem de um plano de trabalho voltado para a promoção de ações socioeducativas no âmbito do atendimento de crianças na primeira infância se constituindo como um campo fecundo de aprendizagens educativas e de trocas de experiências significativas nas áreas da Educação Infantil, da Pedagogia Social e da formação de educadores em potencial. Por esta via, evidenciamos que o PEMU é um lócus socioeducativo e operacional de formação polivalente de profissionais da Pedagogia que ao mesmo tempo se consagra como um espaço que inclui e garante os direitos da criança e da mãe universitária no interior da Universidade e do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Formação docente inicial. Curso de Pedagogia.

¹ Mestre em Educação. Professora do curso de Pedagogia da UNESPAR *campus* de União da Vitória. Coordenadora do Projeto de Extensão Universitária (PIBEX) “Espaço da Mamãe Universitária Professora Ms. Maria Sidney B. Gruner”. E-mail: ansairosana@yahoo.com.br

² Graduanda do 3º ano noturno do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná *campus* União da Vitória. Bolsista do Programa de Extensão Universitária (PIBEX) Fundação Araucária. E-mail: brunatailess@gmail.com



A OPERAÇÃO RONDON: A ESCOLA E SUA POSSIBILIDADE DE ESTUDO NA PEDAGOGIA SOCIAL

Silmara Solomon¹

Resumo: O presente trabalho apresenta elementos e contribuições da Operação Rondon 2017 que aconteceu no Norte Pioneiro- Siqueira Campo, que é um Programa de Extensão e Assuntos Culturais, e que se entrelaça na Pedagogia Social. Visto que a Operação Rondon cumpre um papel de ação social, compartilhando saberes e vivência nas escolas e na comunidade, formando multiplicadores. A Operação Rondon 2017 oportunizou aos acadêmicos e aos professores (as) ter contato com uma realidade e colocar em práticas seus conhecimentos, contribuindo em sua formação acadêmica e profissional, e com a sociedade. Levando em conta que a Pedagogia Social constitui a base teórica para as práticas de Educação Popular, Educação Sociocomunitária e práticas de educação não escolares, e que se preocupa com questões da sociedade e formação humana, logo, a Operação Rondon se identifica com esta área do conhecimento, no momento em que acadêmicos e professores saem de uma área de conforto e procuram por meio de um Programa de Extensão, atender o maior número possível de sujeitos capacitando multiplicadores, para que tenhamos uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação. Operação Rondon

Abstract: The present work presents elements and contributions of the Operation Rondon 2017 that happened in the North Pioneiro-Siqueira Field, that is a Program of Extension and Cultural Subjects, and that intertwines in the Social Pedagogy. Since Operation Rondon fulfills a role of social action, sharing knowledge and experience in schools and in the community, forming multipliers. Operation Rondon 2017 provided opportunities for academics and teachers to have contact with a reality and put their knowledge into practice, contributing to their academic and professional formation, and to society. Taking into account that Social Pedagogy constitutes the theoretical basis for the practices of Popular Education, Socio-communitarian Education and non-school education practices, and that it is concerned with issues of society and human formation, therefore, Operation Rondon identifies itself with this area of the Knowledge, as academics and teachers leave an area of comfort and seek through an Extension Program, serve as many subjects as possible training multipliers, so that we have a more just society.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação. Operação Rondon.

1 Introdução

É de uma das responsabilidades das universidades a formação profissional, perpassando a pesquisa e a extensão. A extensão poderá ser de serviços, de extensão assistencial, de extensão como função social ou extensão fazendo um elo entre a universidade e a sociedade, disseminando conhecimentos e aprendendo como ela. Ao pensar em disseminação de conhecimentos devemos

¹ Acadêmica do Curso em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Participou do Programa de Extensão e Assuntos Culturais - Operação Rondon, no município de Siqueira Campos- PR no período de 23 de julho a 05 de agosto de 2017. E-mail: silmarasolomon@hotmail.com

considerar, a bagagem cultural e a sabedoria popular dos sujeitos, e que estes saberes deverão ser apropriados por eles e não transmitidos. Freire (2006, p.25) aponta que “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

O Programa de Extensão das universidades é educativo, cultural e científico e articula Ensino e Pesquisa, como possibilidade de transformação da sociedade. Sendo que é uma via de mão-dupla, de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico, com reflexão teórica e também é uma dos modos de devoluta ou de contribuir com conhecimentos sistematizado e popular, que será resultante do confronto da realidade no qual o projeto acontece. A Operação Rondon 2017 trouxe este confronto com a realidade, indo do processo de ação-reflexão-ação.

O Projeto Rondon iniciou em 1967, como uma proposta assistencialista, com a intenção de atender as necessidades/carências das populações da Região Norte do país- Saúde, Educação e preservação do Meio Ambiente. O projeto recebeu este nome em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, tendo como objetivo oportunizar aos universitários contatos com realidades distintas, possibilitando aos estudantes aplicar seus conhecimentos acadêmicos a população, desenvolvendo um trabalho social e aprendendo com ela. As atividades desenvolvidas no Projeto Rondon são uma ação de integração social, com participação voluntária de professores e acadêmicos, que por um curto período de tempo atendiam algumas demandas da população.

Ao longo da sua trajetória do Projeto Rondon sofreu reformulações, passando de uma versão assistencialista para uma versão amplificada de capacitar multiplicadores, para que se possa dar continuidade nas ações integradas à sociedade. A Operação Rondon 2017 aconteceu no período de 23 de julho à 05 de agosto, em dez municípios do Norte Pioneiro- Jacarezinho, Barra do Jacaré, Cambará, Carlópolis, Conselheiro Mairinck, Joaquim Távora, Ribeirão Claro, Santo Antônio da Platina, Siqueira Campos e Wenceslau Braz.

Vale destacar, que fizemos uma breve descrição do Projeto Rondon, para contextualizar e apresentar a Operação Rondon 2017, que é uma ação voluntária de acadêmicos e professores, compartilhada de entre universidades estaduais, federais e privadas, com apoio de uma empresa privada, perpassando na Pedagogia Social, como possibilidade de Educação Social, e que delimitaremos em expor as ações realizadas em Siqueira Campos-PR.

Por meio das vivências da Operação Rondon 2017, compartilhadas nos quinze dias no município de Siqueira Campos-PR, que sentimos a necessidade de problematizar e expor as ações realizadas em uma realidade escolar e no espaço não escolar, relacionando com a Pedagogia Social

com possibilidade de educação social, para a transformação da realidade

Ribas Machado (2010, p.39) expõem que “pode-se entender, que esse objeto formal da Pedagogia Social está em relação com as diferentes perspectivas teóricas que se criam e se re-elaboram a cada nova necessidade de leituras de uma realidade, a qual se organiza de diferentes maneiras a cada momento.”

E foi na leitura da realidade, articulando com as práticas vivenciadas na Operação Rondon, tendo com base a teórica Pedagogia Social, que percebemos que em um curto espaço de tempo, desempenhamos um papel social de educação social e popular, contribuindo para uma melhor qualidade de vida, considerando a bagagem cultural e multicultural de cada sujeito participante ou envolvido, como uma ação ativa, de construção de conhecimentos, para possíveis multiplicadores dos saberes.

2 A Pedagogia Social e suas práticas vivenciadas

A pedagogia social é uma ciência pedagógica, de carácter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva normalizada como de situações especiais (inadaptação social), assim como aos aspectos educativos do trabalho social. Implica o conhecimento e a ação sobre os seres humanos, em situação normalizada como em situação de conflito ou necessidade. (SORIANO DÍAZ, 2006, p.92).

Para o autor supracitado, os sujeitos socializam dentro e fora do espaço escolar e em todos os contextos. Isto vem ao encontro das experiências que vivenciamos na Operação Rondon 2017, pois as atividades aconteceram no espaço escolar e não escolar, fazendo uma integração social, trabalho social e educação social. Logo, a Operação Rondon 2017 foi além de compartilhar conhecimentos, pois, por meio de suas oficinas despertou uma criticidade no sentido de transformar a realidade, não somente por 15 dias que a Operação Rondon esteve no município, mas capacitando multiplicadores críticos como possibilidades de ampliar sua extensão e semear sementes, para atender um todo.

É importante destacar que antes de iniciar a Operação Rondon 2017 no Município de Siqueira Campos- PR, antecipadamente a cidade recebeu a equipe precursora para discussão, e este sugeriu demandas de acordo com a realidade do município - educação, saúde, meio ambiente e cultura. Os planejamentos das oficinas foram realizados pelos acadêmicos de acordo com o pedido do município, sendo distribuídos entre os estudantes em conformidade com sua área acadêmica. No entanto, no decorrer da Operação Rondon os estudantes foram oportunizados a participarem de todas as oficinas realizadas, possibilitando uma enorme bagagem de

conhecimento, que foi compartilhado e vivenciado entre eles e a comunidade local.

Assim, a educação social aconteceu por meio das demandas que aquela região necessitava, e que segundo Soriano Díaz (2006) é um direito constitucional, que está na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração dos Direitos da Criança e à Convenção dos Direitos da Infância, mas que muitas vezes esta educação é deixada em segundo plano, ou é feita somente como uma prática assistencialista.

Neste sentido Ribas Machado (2010, p. 44) afirma que,

[...] com a grande diversidade de meios onde acontecem práticas educativas, com os mais variados interesses, a Educação Social pode assumir uma perspectiva totalmente contrária a que teoricamente se defende. Em outras palavras, por meio de projetos, programas e instituições essas práticas educativas podem contribuir em um processo de apenas manutenção da realidade, colocando cada um no “seu lugar”, por assim dizer. Seriam práticas assistencialistas, no sentido ruim do termo, seriam práticas que não possuem a perspectiva de transformação da realidade.

As práticas de Educação Social estão em diversos espaços, e geralmente tem pessoas que são responsáveis por ela. Na Operação Rondon 2017 a Educação Social foi realizada de modo voluntário por acadêmicos e professores de diferentes áreas de conhecimento, que se uniram para um bem comum, aproximando a universidade da comunidade.

Os temas abordados naquela realidade foram: Formação de professores- o brincar; Formação de professores - metodologia ativa; Formação de professores- primeiros socorros; Higienização de alimentos e autocuidado; O uso racional de plantas medicinais e autoconhecimento, Ame-se para amar, Bullying: Gincanas e brincadeiras; Drogas e DST e oficina de renda extra.

No transcorrer das oficinas emergiram problemas de violência física, psicológica, verbal, de abusos e automutilações, levando a seguinte indagação: será que conseguiremos direcionar e problematizar, estes novos elementos que foram expostos nas discussões, de forma que os sujeitos caminhasse para a construção de uma possível solução de forma ativa e não passiva?

E como direcionar uma Educação Social diante da realidade dada de forma ativa? Este pensamento nos perseguiu em todos os momentos da Operação Rondon e ainda discutimos entre nós rondonistas, se conseguimos fazer com que eles sentissem, que a realidade não se diz apenas aquele ser que sofre ou é afetado, mas sim que direta ou indiretamente, ela afeta aquele espaço/região. E que é com uma tomada de consciência, seguida de uma ação conseguimos transformar a realidade.

Este processo de leitura da realidade e de conscientização, permeou as discussões de reuniões que tínhamos que realizar ao término das oficinas. A ação/reflexão se fazia necessária, porém, sabíamos que isto teria que ser uma via de mão dupla, envolvendo os acadêmicos e a comunidade, em um processo de partilha e construção de uma educação social compartilhada.

As sementes foram semeadas, e algumas já germinaram, transformando a educação social em um instrumento de promoção e construção de um mundo mais justo, naquela realidade. Freire (1981, p.33) afirma que,

É que, no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

Assim, as sementes germinadas são a esperança mais concreta que deixamos no espaço escolar e não escolar. São possibilidades de transformação da realidade social e que como Freire (1981) expõem que só é feita pelos homens, e não é intocável, podendo ser alterada a qual momento.

3 Educação Social

Quando se pensa na terminologia da palavra educação social, pressupomos participação de sujeitos em uma ação, com propósito de cumprir uma função social. Para participar precisamos de uma tomada de decisão, e estabelecer um elo entre o ato e quem o realiza e os indivíduos participantes. Nas oficinas realizadas na Operação Rondon 2017, estabelecemos este elo expondo alguns conceitos básicos, como por exemplo, de cidadania, direitos sociais, saúde e educação.

A Educação Social permitiria a apropriação dos direitos e dos deveres do sujeito? Educar é um ato político, e não é neutro, porque possui intencionalidade. Freire (2005) evidencia que a educação poderá servir tanto para a libertação do indivíduo, como sua submissão. Por isso, a importância da leitura de mundo, das problematizações das situações reais, de oportunizar aos participantes das oficinas, ampliar horizontes e novos significados as suas vivências.

A educação e suas relações sociais foram analisadas e refletidas quando nas oficinas de formação de professores, eles expuseram suas maiores dificuldades, e como isto afeta uma dada realidade. As relações se estabelecem todos os dias, educar é necessário, e a educação acontece dentro e fora da escola, que é uma prática social e que só irá se tornar uma Pedagogia Social, quando aprofundada teoricamente.

Cabanas (1997, p. 67 apud RIBAS MACHADO, 2010, p.41),

Considera a complexidade da área e elenca três conceitos para compreender a educação social: 1 – educação social entendida como forma exclusiva da educação, direcionada à essência e à finalidade do trabalho educativo, entende que esse se reduz à perspectiva de socialização do indivíduo; 2 – educação social como um aspecto importante da educação geral, junto a outros aspectos, como a educação intelectual, física, moral e religiosa. Seu objetivo é a socialização do indivíduo e seu aprimoramento integral; 3 – educação social como forma pedagógica do trabalho social, atende pela educação aos problemas de marginalização ou de carências sociais em que se encontram muitos grupos ou indivíduo.

Observando a citação acima e de acordo com as experiências vividas na Operação Rondon 2017, pressupomos que a ação que desenvolvemos no município de Siqueira Campos-PR, mesmo que a grosso modo, conseguimos perpassar pelos três conceitos, pois, os sujeitos se socializaram, se apropriaram de alguns conceitos, se aprimoraram e suprimiram, mesmo que minimamente alguns carências sociais.

Embora, os conceitos sejam complexos, Ribas Machado (2010, p. 43) afirma que “a compreensão de que uma prática educativa compõe uma prática social permite compreender que a primeira ocorre em diferentes espaços na sociedade e de várias maneiras.” As práticas educativas se fizeram presente nos diversos ambientes, do espaço escolar e do não escolar. As experiências obtidas na Operação Rondon 2017 propiciaram não somente uma Educação Social para os habitantes daquele município, mas agregaram enriquecimento pessoal, profissional e acadêmico na formação dos estudantes.

Esta ação oportunizou os sujeitos a participarem do processo de apropriação cultural da realidade concreta, não sendo estabelecida uma relação verticalizada entre os sujeitos. Freire (2006) aponta que os sujeitos que participam desta ação, não devem se considerados inferiores ou subordinados aos conhecimentos acadêmicos. Os sujeitos deverão ser ativos e produtores de saberes, se tornando autores da sociedade.

Logo, as ações desenvolvidas pela Operação Rondon visou trazer benéficos permanentes para aquela região que atendemos. O intuito da Operação Rondon foi propiciar conhecimento,

considerando a bagagem cultural dos indivíduos, germinando entre eles, despertando o sentido crítico e que eles conseguem transformar a realidade.

As práticas de educação em espaço não escolar ocorrem em diferentes ambientes, nas organizações sociais, nas ONGs, na comunidades, nos abrigos, presídios, hospitais, nos Movimentos Sociais, entre outros. Neste sentido, a Operação Rondon 2017 desenvolveu práticas em espaços não escolares, como exercício de participação de uma realidade vivenciada, sentida e problematizada.

Nos 15 dias da Operação Rondon os acadêmicos foram oportunizados a conhecer e participar das práticas de educação em espaços não escolares, contribuindo e aprendendo com ela. A Educação Social nestes espaços estabelecem uma relação com a universidade, comunidade, espaço e escola.

A grosso modo, a educação em espaços não escolares seria o que se aprende no mundo e na vida, compartilhando experiências e vivências, de forma crítica, nos processos de socializações dos indivíduos. Sob esta ótica, de educação em espaços não escolares, fomos inseridos nos asilos, nas comunidades urbanas e nas comunidades rurais. Percebemos a disparidade entre acessos as políticas de Bem-Estar Social, entre a comunidade urbana e rural. Direitos que estão assegurados e garantidos na Constituição, são passados despercebidos pela população rural. Em algumas das falas dos sujeitos das comunidades rurais, eles justificam que as políticas de Bem-Estar Social não acontecem naquele espaço pelo fato, que as comunidades se encontram em sua maioria, afastadas do centro urbano, como se o afastamento justificasse a falta de acesso a direitos básicos, como saúde, saneamento, educação e cultura.

As contradições foram encontradas e alguns campos de disputas foram identificados e que Freire (1987) aponta que são conflituosos, mas é indispensável que o sujeito perceba que ele é oprimido e que precisa se libertar.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1987, p.7)

Este despertar para se perceber que são sujeitos que tem direitos, e que a Educação Social deve acontecer nestes espaços sem coisificar ou mecanizar o ser humano, que as humanizações deverão ser refletidas, repensadas e problematizadas mediante a realidade complexa da sociedade.

A sociedade precisa de “ajustes”, e é por isso, que é indispensável a ação de todos. Não devemos ficar passivamente esperando que outros sujeitos a transforme, devemos ativamente participar do processo de mudança, e então, a realidade se transformará.

4 Considerações finais

A prática de Educação Social vem oportunizar o diálogo e a busca pelos direitos sociais do ser humano, que sugere participação e envolvimento de todos. As ações são realizadas para uma possível conscientização do sujeito. A educação deverá desenvolver a autonomia, a criticidade e posicionamento do sujeito, como crítico, para que com as situações que vão emergindo na sociedade, o sujeito direcione seu olhar e suas ações, percebendo como sujeito ativo e não passivo e que este é capaz de alterar uma realidade.

As relações se apresentam nas práticas educativas, seja no espaço escolar e não escolar. Este imerso na vida social das comunidades na Operação Rondon 2017 nos permitiu criar e recriar, dinamizar, humanizar, conhecer realidades fora do campo acadêmico, compartilhar conhecimentos, aprender saberes populares, refletir a postura profissional que vamos ter quando nos formar. Pensando que tipos de profissionais queremos ser? E como poderemos contribuir para que a sociedade desperte criticamente e tome uma posição, que é preciso mudar, traças novos rumos, reinventar, recriar, refletir para a transformação da realidade.

A Pedagogia Social vem dar aporte teórico a Educação Social e a Educação Popular, pois, ela favorece a construção de uma nova realidade social, como possibilidade de emancipação humana. A responsabilidade de construir cidadãos críticos participativos é de todos, visto que todos fazem parte de uma determinada realidade, mesmo que sejam realidades distintas, os elementos/características inserem efeitos na sociedade.

Assim, neste presente trabalho procuramos discorrer brevemente algumas ações realizadas na Operação Rondon 2017 no município de Siqueira Campos- PR, como uma possibilidade de Educação Social, Educação Popular e Trabalho Social, ancorando a na Pedagogia Social, como forma de aprofundamento e reflexão das ações que foram compartilhadas nos dias que estivemos no município, deixando o seguinte questionamento: as sementes foram semeadas, e algumas percebemos que germinaram, mas toda germinação precisa de “ irrigação”, será que estás sementes que germinaram, encontrarão em sua realidade ânimo e força para semear e plantar novas semente? Entre nos rondonistas, dizíamos “ missão dada, é missão cumprida”.

Tentamos em todos os momentos despertar nos espaços escolares e não escolares multiplicadores de conhecimento, pois, a Operação Rondon tinha prazo para acabar, mas as ações deveriam continuar para transformar aquela realidade e para que o a operação fizesse sentido de existir. Entre nós rondonistas, falávamos de não criarmos expectativas, para que caso os objetivos fins não fossem alcançados, não nos frustraríamos. Falávamos de ter esperança, pois ela nunca acaba, então, nós temos esperança que as sementes já germinadas, cresçam e semeiem outras.

5 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou Comunicação**. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

RIBAS MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis. 2010.

SORIANO DÍAZ, Andrés. Uma aproximação à Pedagogia- Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, v.7,n.7,set. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>> Acesso em: 11/08/2017.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A PERCEPÇÃO DO TEMPO NAS CRIANÇAS SOB O PRISMA DE SUAS NARRATIVAS

Angela Fakir¹

Resumo: A investigação, em andamento, acerca de como crianças e adolescentes conceituam, percebem e se relacionam com o tempo tendo como ponto de partida a produção de narrativas é o objetivo deste estudo. Por meio da realização das oficinas do projeto Brincar de ler, realizado em escola rural da rede municipal de Ponta Porã (MS) em 2017, com alunos de 7 a 15 anos de idade, busca-se proporcionar vivências de protagonismo da infância na escuta e observação ativa das falas e gestos dos participantes do projeto, e especialmente no registro e análise das narrativas e demais materiais produzidos por eles. Análise prévia dos resultados mostra uma compreensão que aceita uma não linearidade temporal por parte das crianças.

Palavras-chave: Percepção do Tempo. Narrativas. Oficinas. Protagonismo infantil.

Introdução

“Habitar o tempo faz-se necessário para que seja possível reconhecer os espaços dessa morada” (FERREIRA, 2004. P.337).

A questão do tempo está na encruzilhada do problema da existência e do conhecimento. O tempo é a dimensão fundamental de nossa existência... (PRIGOGINE, 1996, p. 9).

Contrariando a lógica de uma sociedade adultocêntrica, as crianças são atores sociais competentes para falar sobre suas vidas (ARRUDA, 2011). Em Bruner (1997), a concepção das narrativas como instrumento constitutivo da percepção e significação do mundo corrobora com a estratégia de lançar mão das narrativas da infância como forma de viabilizar a construção de conhecimento a respeito da percepção infantil sobre o

¹ Graduada em pedagogia pela Faculdade da Lapa (Fael), mestranda do programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação Científica e Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso Do Sul (UEMS). Artista plástica e professora da rede municipal de Ponta Porã e, de disciplinas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul (UFMS). E-mail: angelafakir@gmail.com

tempo. Ele elabora a ideia de que a construção de significados tem sua gênese através de sistemas simbólicos atuantes na cultura dos indivíduos. Tais sistemas simbólicos podem ser comparados a um conjunto de ferramentas usadas na construção das representações do mundo feita por cada pessoa, afirma ainda que seu “(...) ponto de vista em relação à narrativa é construtivista - uma visão que tem como premissa que a principal função da mente é a 'construção do mundo', quer seja através das ciências ou das artes” (BRUNER, 1997, p. 11). Ricoeur (1994), outro teórico que embasa a abordagem deste estudo, propõe que a vivência do tempo e a ideia que fazemos dele só é viável através de uma narrativa.

Por outro lado, Kant (1987) afirma, em sua epistemologia, que o conhecimento se encontra sustentado por dois alicerces, quais sejam, a sensibilidade e o entendimento. A sensibilidade se apresenta como o elemento que nos permite perceber os objetos, e, o entendimento como o elemento que nos permite pensar a respeito deles. Assim, a sensibilidade fornece meios ao entendimento para que nas relações entre objetos e experiências o conhecimento exista.

Esses meios são competências inatas do homem para conhecer o mundo, formas essenciais de percepção, portanto expressões da sensibilidade, que tornam-se efetivas por meio da experiência. Sob o prisma kantiano, tempo, espaço e causalidade constituem, enquanto categorias do conhecimento *a priori*, essas competências.

Ao propor a alguém que imagine algo que não se relacione com o tempo, não esteja em nenhum lugar e não estabeleça relações de causa e efeito com nada, esta se depararia com uma ação reflexiva impossível. A impossibilidade de imaginarmos algo que tenha sua existência desconectada de uma ideia de tempo, excluída de um conceito espacial e independente de qualquer relação de causalidade, demonstra que o conhecimento está condicionado a essas ideias para existir. Assim, o conhecimento e a realidade percebida estão limitados por estruturas cognitivas, não há conhecimento possível fora do tempo e as narrativas constituem instrumentos que viabilizam a percepção do tempo.

Não há consenso epistemológico sobre o que é o tempo, em relação a ele o que há de observável é a percepção do tempo e como, individual e coletivamente lidamos com ele. Assim, não há um tempo, mas tantos quantos os olhares que direcionarmos ao tempo. A investigação que me propus fazer passa pelo reconhecimento de que a percepção do tempo na infância é específica e não linear. De acordo com Whitrow

(1993) a criança não tem verdadeira consciência do tempo, essa se constrói conforme ela desenvolve a linguagem e a memória.

A aquisição gradual, pela criança, de conceitos temporais pode ser estreitamente correlacionada com o desenvolvimento do seu uso da linguagem. Pois embora nossa consciência do tempo seja produto da evolução humana, nossas ideias de tempo não são inatas nem automaticamente aprendidas, e sim construções intelectuais que resultam da experiência e ação. (...) Mesmo quando a criança começa a relacionar o tempo com movimentos externos particulares, não tem verdadeira consciência do tempo até que comece a se dar conta de que as coisas tem relação não somente entre si mas também com ela própria, e isso só se torna possível com o desenvolvimento da memória. O sentido da memória, na criança, envolve não apenas eventos de sua própria experiência, mas, no devido tempo, outros da memória de seus pais e, por fim, da história de seu grupo social. (WHITROW, 1993, p. 18)

O entendimento de que a consciência do tempo é na criança algo em construção, e tal construção encontra suas bases na linguagem e em uma memória individual e coletiva, trouxe à tona o interesse sobre como as crianças entendem e percebem o tempo.

Este estudo, desenvolvido como parte do curso de mestrado do programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação Científica e Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), teve como universo de pesquisa a Escola Polo Municipal Rural Osvaldo de Almeida Matos, e como objeto de pesquisa as crianças e adolescentes participantes do projeto Brincar de ler, financiado pelo programa Mais cultura (MEC). O projeto teve início em abril de 2017, com término previsto para outubro do mesmo ano. Os encontros com as crianças e adolescentes acontecem quinzenalmente no período vespertino para duas turmas e no período matutino para uma turma de indígenas crianças da etnia Guarani Kaiowá.

Ter como parte da amostra uma turma de indígenas crianças amplia a investigação. Posto que a construção do conceito de tempo para as crianças tem sua gênese nas relações que estabelecem a partir da linguagem e da interação com seu grupo familiar e social, o questionamento sobre como crianças e adolescentes pertencentes a uma cultura distinta percebem e compreendem o tempo se faz presente.

São muitos os povos e muitas as especificidades culturais existentes entre as mais de duzentas etnias indígenas do Brasil, no entanto, há alguns pontos em comum, algo que Dutra (2012) nomeia como marcadores de diferença entre as populações indígenas e não indígenas. O autor ainda aponta para a existência de um modo de vida,

presente na cultura das populações indígenas brasileiras, que respeita o ritmo natural estabelecendo com o Tempo uma relação de liberdade.

A cultura não indígena tem o tempo como um elemento condicionante da vida, no entanto, poucas são as vezes em que pensamos a respeito de sua natureza. Nós organizamos o tempo, nós o vendemos, reclamamos a sua “falta” ou o seu “excesso”, nós o “ganhamos” e o “perdemos”, ficamos assustados com a consciência de que um dia para nós e para os que amamos ele será um tempo findo... Mas raras são as vezes em que nos perguntamos “o que é o tempo?”. Ainda que saibamos que essa resposta não é uma, que possivelmente não haja sequer uma resposta tangível, a busca por respostas por si só já me parece uma ação válida. Das que trazem guardadas um universo de possibilidades enriquecedoras à produção de conhecimento e ao desenvolvimento da vida.

Para além da investigação de um conceito que defina o que é o tempo, penso enquanto educadora a respeito do que é o tempo para as crianças e quais relações com o tempo das crianças a escola estabelece. No caso específico das indígenas crianças, partindo do entendimento de que a consciência e percepção de tempo é diretamente influenciada por aspectos como a linguagem e uma memória de vivências individuais e coletivas, como a escola lida com a idiossincrasia do tempo da infância vivenciado por crianças pertencentes a uma cultura indígena? Essas são questões fundamentais desse trabalho.

Por meio de observação ativa junto aos alunos das series iniciais e finais do ensino fundamental participantes do projeto Brincar de ler, entrevista com profissionais da educação que atuam na EPMR Osvaldo de Almeida Matos, estudo de referenciais teóricos e análise das narrativas produzidas pelos alunos, pretendo alcançar respostas válidas a essas questões.

Portanto, investigar como crianças e adolescentes conceituam e se relacionam com o tempo a partir da produção de narrativas de ficção, mais que o objetivo deste estudo, configura ação válida à construção de conhecimentos sobre a infância.

Desenvolvimento

Existe uma poeta norte-americana, uma mulher, que morreu faz alguns anos, e se chamava Muriel Rukeyser. Ela disse uma frase que, para mim, sempre me pareceu esplêndida, disse: “Tá, tá bem, isso que o mundo é feito de átomos... O mundo não está feito de átomos, o mundo está feito de histórias”, disse ela. E eu acredito que sim, o mundo deve estar feito de

histórias, porque são as histórias que a gente conta, que a gente escuta, recria, multiplica, as histórias são as que permitem transformar, o passado em presente. E que, também, permitem transformar o distante em próximo, o que está distante em algo próximo, possível e visível. (GALEANO, 2011)

Quando minha irmã mais velha me explicou o conceito de átomo, em um dia cálido da minha infância, imaginei que átomos fossem ilhas invisíveis cercadas de espaço, energia e movimento por todos os lados. Uma ilha de terra vermelha como gelatina de morango, pulsante feito um coração, com muitos raiozinhos correndo em volta dela sem parar.

Estava nas séries iniciais do ensino fundamental, ela tinha acabado de entrar no ensino médio e ter suas primeiras aulas de física e química. Nela o encantamento por novos conhecimentos, em mim o assombro com a ausência absoluta de imobilidade do mundo que ela comunicava. A imagem das ilhas invisíveis é bastante nítida, por mais que a passagem de algumas décadas não permita situar a data exata desse anúncio.

Ao concordar com a poeta que o mundo é feito de narrativas, negando o conhecimento construído pela filosofia e ciência de que tudo é feito por átomos, Galeano faz referência a um outro conhecimento. E, embora possa parecer, não se tratam de conhecimentos antagônicos. O mundo ser feito de átomos não exclui a sua feitura por histórias, imagens, sons, imaginação, arte... São conhecimentos que se completam, interagem, constroem.

O conhecimento dessa forma, pode ser entendido como um tecido que é feito por muitos fios em um tear, próximos, caminhando em direções por vezes opostas, sobrepondo-se uns sobre os outros na trama interna de pensamentos de cada indivíduo. Filosofia, Ciência, Arte, nessa compreensão de conhecimento pano, são linguagens usadas para registrar com códigos e práticas próprias o teor do que se sabe, intui-se, imagina-se, percebe-se, sente-se, conhece.

Ao narrar a lembrança de como minha irmã Maria Angelita apresentou-me na infância o átomo e a imobilidade essencial de todas as coisas aproximo o que a passagem do tempo distanciou. Permito vislumbrar que quando criança associava a ideia de energia a cor vermelha e a um pulsar de coração, provável representação da vida. As narrativas, ficcionais ou não, podem fornecer indícios de percepções diversas, além de constituírem-se veículos para a ordenação e expressão de pensamentos e sentimentos. Coisas que moram dentro das pessoas, subsidiam a construção do

conhecimento, oportunizam a compreensão do mundo, das relações sociais e da natureza. Coisas que nem sempre se mostram.

Nas crianças, especialmente, esse universo de fios que tecem o conhecimento talvez se encontre ainda mais oculto. Não porque não queiram ou não saibam partilhar, mas sim, porque inseridas estão em uma sociedade adultocêntrica na qual a linguagem e as vozes da infância estão guardadas em um lugar porvir. Na qual a própria existência infantil permanece nesse lugar.

“O que você vai ser quando crescer?” perguntamos às crianças, não parece haver muito interesse em relação ao que elas já são no presente, assim como tampouco parecemos valorar as lembranças que constituem seus passados quando expressas por suas próprias vozes, há presente um entendimento de que a memória infantil não tem credibilidade, talvez por entendermos que a linguagem e outros aspectos cognitivos encontrem-se em desenvolvimento nas crianças e esse estar se formando as colocassem em uma outra categoria de indivíduos. Uma categoria sem voz.

Em nossas práticas docentes parece-me que nos ocupamos muito mais com o que iremos ensinar do que com aquilo que a criança já sabe. Na organização do trabalho pedagógico o futuro ocupa mais espaço que qualquer outra temporalidade possível. O entendimento tácito de que a função principal da escola seja a de preparar a infância para o futuro alimenta em nossa cultura ao mesmo tempo em que reproduz nas vivências escolares a visão dessa sociedade adultocêntrica em suas práticas, ambiente e realidade.

Ao investigar as percepções sobre o tempo expressas em narrativas produzidas por crianças e adolescentes da Escola Polo Municipal Rural Osvaldo Almeida Matos, nos encontros do projeto Brincar de ler, pretendo trazer à tona as vozes e parte do conhecimento da infância. A criança enxerga o mundo através de imagens diferentes das imagens dos adultos, registrar e analisar essa visão é ação válida no sentido de oportunizar a educadores e interessados na riqueza do universo infantil acesso a fragmentos do vasto imaginário delas e sinais para decodificar qual é o conhecimento que elas têm em relação ao tempo.

Interações práticas com conceitos e noções de tempo e noções que se relacionam com o tempo são presentes na vida de todas as pessoas em muitas ações cotidianas desde que nascemos. Em adultos a percepção de linearidade é basilar nessas interações. De modo geral se perguntarmos a um adulto o que é tempo, é provável que a resposta

indique uma percepção que relacione tempo a passagem linear constituída por passado, presente e futuro.

Sabemos que a noção de tempo em crianças é específica, não linear, e resulta de um processo de aquisição gradual que se relaciona diretamente com o desenvolvimento da linguagem e da memória individual e coletiva (WHITROW, 1993). Em Piaget (1946) temos que a noção de tempo nas crianças encontra-se apoiada na avaliação da duração e na seriação dos acontecimentos, algo que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem e configura elementos de uma narrativa.

Assim a experiência de registrar narrativas de ficção produzidas por crianças do ensino fundamental, em um processo de construção textual criativa, apresenta potencialidades de revelar, sob o prisma da infância, diversas percepções, especialmente nesta pesquisa, qual noção do tempo apresentam.

O produto desenvolvido como parte do curso de mestrado profissional em educação científica e matemática, um livro de contos de autoria infantil, pretende servir de instrumento dialógico com potencial de oportunizar a docentes subsídios para conhecer um pouco mais da visão de mundo e natureza física dos alunos, e, aos alunos viabilizar um registro criativo de suas vozes, imaginação e leituras de mundo.

A narrativa na infância pode ser entendida como uma brincadeira de faz de conta. Tal afirmação não as desqualificam, pelo contrário. Por ser tanto o ato de criar e contar histórias quanto os brinquedos cênicos, atos expressivos de criação e trabalho intelectual que está sujeito as exigências de uma lógica interna e subjetiva da criança que difere da lógica do adulto, as narrações elaboradas por crianças constituem um rico material de observação relevante a educadores que primem por conhecer e ouvir as vozes da infância com o intuito de promover situações de aprendizagem significativas.

Vivências, fragmentos de histórias que conhecem, imaginação, desejos e universo onírico compõem essas narrativas. Nelas constroem-se beleza, revelam-se visões, partilham-se saberes. Como aponta Galeano na citação que inicia esse texto, permitem a transmutação do distante em próximo, visível, Possível.

Os encontros do projeto Brincar de ler são frequentados por alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental (pessoas de 7 a 15 anos de idade), todos juntos, e sem obrigatoriedade de frequência. Realizados com uma metodologia que oportuniza três ações específicas, as leituras, a produção que acontece em oficinas e a socialização do que se produz.

As leituras dizem respeito tanto a leitura de contos e fragmentos de obras literárias de diversos autores, quanto à leitura de mundo que os alunos fazem através de rodas de leitura e conversa. Onde a leitura de um texto escrito funciona como gatilho para a conversa sobre inúmeros assuntos. As atividades das oficinas também viabilizam momentos nos quais a leitura de mundo que os alunos fazem possam ser compartilhadas com o grupo. Ambas ações se apresentam com a participação coletiva em um espaço dialógico em que haja lugar para todas as expressões, onde todos possam falar e ouvir aos outros e a si.

A produção é oportunizada através de oficinas, em um trabalho que prioriza uma construção coletiva feita por momentos de trocas e interações inseridas em um contexto de relações horizontais.

Ao propor para as crianças e adolescentes da EPMPR Osvaldo de Almeida Mattos as atividades do projeto Brincar de ler, apresentei o conceito de oficina como sendo o momento de aprender planejando, fazendo e avaliando os resultados. Fiz uma analogia entre o que eles conheciam por oficinas, a resposta que eles deram a respeito do que eles entendem por oficina conceituava o termo como sendo um local onde se trabalha, onde se faz ou se conserta algo. Afirmar a eles que em nossas oficinas sempre iríamos fazer alguma coisa e propus que nelas reservássemos um tempo para pensarmos e conversarmos juntos sobre o que pretendemos fazer, realizássemos aquilo que foi proposto e pensado, e ao final analisássemos o processo e os resultados.

Candau (1995) conceitua o trabalho pedagógico feito por meio de oficinas como um espaço para a construção coletiva do conhecimento, de trocas de vivências e de observação e análise da realidade. Assim, fazendo uso dessa concepção, as oficinas pensadas para os encontros do projeto Brincar de ler acontecem por meio da socialização da palavra, da participação protagonista de todos os envolvidos, da vivência concreta, das leituras de textos e leitura da realidade vivenciada, das diversas formas de expressões.

O planejamento das oficinas foi desenvolvido a partir de propostas de ações que contemplem a conceituação e criação de personagens, tempo e espaço, elementos básicos observáveis em todas as narrativas.

Para melhor compreensão do trabalho desenvolvido, segue quadro de oficinas planejadas para os encontros do projeto:

Oficina	Objetivos	Conteúdos	Estratégias
---------	-----------	-----------	-------------

Modelando um personagem	Criar um personagem e apresentá-lo para a turma como estratégia de produção de narrativas e vivência de expressividade por meio de linguagem artística	Elementos básicos da narrativa	Apresentar o conceito de narrativa (Oral/escrita, fictícia/não fictícia, individual/coletiva); Conversar sobre os 3 elementos básicos da narrativa:(personagem, espaço e tempo) relacionando com as 3 perguntas “Quem? Onde? Quando?”; Leitura “Maria Peçonha” (ANDRÉ NEVES, 2008) verificando em conversa posterior a leitura os 3 elementos básicos da narrativa bem como as impressões das crianças; Imaginar e modelar personagens com massinha de modelar fazendo registro de características e apresentar por meio de narrativa oral os personagens criados ao restante da turma
Imagine quem é	Criar um personagem e apresenta-lo para a turma como estratégia de produção de narrativas e vivência de expressividade por meio de linguagem artística; Vivenciar experiência de criação coletiva	Personagem/ Leitura imagética	Apresentar o conceito de leitura imagética enquanto interpretação sensível e criativa de imagens, e o conceito de leitura no sentido amplo de compreender e decodificar uma mensagem inserida em um conjunto coerente de signos; Dividir a turma em grupos, entregar a cada grupo uma dezena de ilustrações e orientá-los a escolher uma única obra para que realizem leitura imagética do material; Propor as crianças que imaginem quem são os personagens nas ilustrações a partir de respostas dadas a perguntas como “Quem eles são?”, “O quê fazem para viver?” “Onde vivem?”...; Registrar essas respostas em uma cartolina e desenvolver uma ilustração; Apresentar aos colegas na roda de leitura, lendo ou contando as respostas imaginadas; Leitura do Conto “O rei que ficou cego” da obra Armazém do folclore (RICARDO AZEVEDO,2000), seguida de conversa
Desenhando com flores	Criar ilustrações com flores, sementes e folhas, procurando inserir personagens em um lugar e, apresentá-lo para a turma como estratégia de produção de narrativas e vivência de expressividade por meio de linguagem artística.	Espaço / Observação criativa de formas	Relembrar os três elementos básicos da narrativa em roda de conversa, a partir da lembrança das oficinas anteriores; Mostrar referencial imagético e propor a produção de ilustrações a partir da observação da forma de flores, sementes e folhas; Dispor os materiais em mesa grande para uso coletivo e iniciar as produções; Registrar por meio de fotografias as ilustrações produzidas; Leitura do conto “A princesa que se perdeu na floresta” da obra Armazém do folclore (RICARDO AZEVEDO,2000), seguida de conversa sobre a leitura
A história das coisas	Criar narrativas orais individuais, a partir de objetos que representem gatilhos afetivos.	Tempo e lugar/ Memória e memória afetiva	Solicitar em encontro anterior que as crianças tragam, sem mostrar para os colegas antes dessa oficina, dois objetos, um que ela ame e outro que ela não goste; Leitura do livro “Lino” (ANDRÉ NEVES, 2010), seguida por roda de conversa; Apresentar conceito de memória e memória afetiva; Propor às crianças que escolham um dos objetos que trouxeram e contém uma narrativa fictícia e outra de não ficção a partir do objeto escolhido; Propor às crianças que imaginem com detalhes um lugar para guardar cada um dos objetos que trouxeram e conte qual é esse lugar para a turma
Descobrimo o Tempo	Investigar signos de tempo na cultura em que os alunos estão inseridos para construir subsídios a produção textual dos contos que irão compor o livro de contos	Tempo e percepções: Tempo da natureza - Orgânico/ Cíclico Tempo do relógio – Social/ Linear Tempo do coração – Subjetivo/ Relativo	Apresentar conceito de percepção de tempo: Tempo da natureza - Orgânico/ Cíclico, do relógio – Social/ Linear e do coração – Subjetivo/ Relativo; Propor investigação a ser feita na sala de tecnologia acerca dos signos do tempo através de pesquisa de imagem; Dividir a turma em 7 grupos para fazer pesquisa através do navegador Google (Imagens) com as seguintes expressões e palavras: 1. tempo da natureza, 2. tempo meteorológico, 3. tempo da lua, 4. passado, 5. presente, 6. Futuro e 7. tempo do coração; Orientar as crianças para que selecionem e salvem as imagens que lhe chamarem a atenção e/ou que considerarem que melhor representem o tema do grupo (mínimo 2/ máximo 4); Apresentar a turma com o auxílio do projetor as imagens selecionadas explicando o motivo de entenderem que as

			imagens representam melhor o tema investigado e de lhes despertar o interesse; Leitura do Conto “A história do príncipe Luís” da obra Armazém do folclore (RICARDO AZEVEDO,2000), seguida de conversa sobre a leitura
Brincando na linha do tempo	Associar os brinquedos a criatividade e imaginação. Explorar a ideia de que a escrita criativa é uma espécie de brincadeira de faz de conta presente no ato de brincar. Investigar como os brinquedos podem mudar com a passagem do tempo	Tempo/ Imaginação	Leitura do livro “Era uma vez um tirano” (ANA MARIA MACHADO, 1982) e roda de conversa sobre a leitura; Apresentar as crianças a relação existente entre o ato de brincar e a criação de narrativas de ficção por ser a imaginação acionada em ambas as situações. Quando brincamos somos personagens de uma narrativa de ficção que fica sem registro e existe somente para as pessoas que estão brincando durante o tempo em que a brincadeira durar. Apontar que ao registrarmos as narrativas viabilizamos o acesso a nossa imaginação para qualquer pessoa que tenha acesso ao texto em qualquer tempo; Propor atividade de pesquisa; Dividir a turma em 3 grupos para investigarmos e imaginarmos quais brinquedos existiram, existem e existirão; Um grupo deverá pesquisar os brinquedos que já existiram por meio de entrevistas com familiares mais velhos no intuito de descobrir quais eram os brinquedos que haviam quando essas pessoas foram crianças, outro grupo irá investigar os brinquedos que existem para trazê-los à aula, e por fim, um dos grupos irá imaginar, e desenhar quais brinquedos existirão; No encontro que se segue os grupos irão apresentar para os colegas o resultado de suas investigações e projeto, e após as apresentações de cada grupo brincadeiras de faz de conta serão oportunizadas
Mascarando: Máscaras para viajar no tempo	Criar máscaras teatrais com técnica de papel machê e associá-las a 4 tempos distintos (Presente, passado, futuro e indeterminado)	Tempo e personagem	Apresentar aos alunos vídeos tutoriais sobre confecção de máscaras; Conversar com eles a respeito do vídeo e experimentarmos as técnicas de confecção das máscaras; Propor a confecção de máscaras para representar personagens imaginados em 4 tempos: Presente, passado, futuro e indeterminado; Apresentar referencial imagético e dispor os materiais em uma mesa para produzirmos as máscaras de acordo com a referência temática que cada um escolher

Até o momento de elaboração deste texto, algumas oficinas já foram realizadas e outras o serão a partir do retorno das férias de julho. No encontro do projeto realizado no dia 07/06/2017 desenvolvemos a oficina A história das coisas. Antes de cada um iniciar a sua fala sobre os objetos selecionados para a oficina através de solicitação prévia, um objeto que ama e um objeto que detesta, conversamos sobre o conceito de memória e memória afetiva, foi proposto que contássemos duas histórias, uma narrativa não fictícia e outra inventada que teria como ponto de partida o objeto selecionado.

Uma das crianças contou uma história sobre o seu caderno, ela trouxe o caderno como objeto que detesta por ter muitas tarefas pra fazer e por lembrar a escola. A narrativa não fictícia foi o relato das críticas da mãe em relação a sua letra e organização do conteúdo registrado no caderno. “Minha mãe fica dizendo: ‘Você não tem jeito mesmo, olha o lixo que está seu caderno, letra horrível, não cuida das coisas, tá tudo sujo e bagunçado, sua nojenta!’”. Toda vez que ela olha meu caderno ela fica dando bronca, aí eu não gosto dele.”. A outra narrativa contou a história de um caderno que era

muito triste, pois a sua dona não tinha a letra bonita como a dona dos outros cadernos, nem cuidava do caderno como deveria. O caderno foi a uma festa e a fada dos cadernos estava lá. O caderno pediu a ela que ajudasse a sua dona a escrever melhor e ser mais cuidadosa, a fada fez uso da sua magia. A dona do caderno acordou, foi pra escola e percebeu que estava com a letra muito bonita, nunca mais ela foi relaxada com as coisas. Então a professora e a mãe da dona do caderno começaram a gostar da menina.

Mais tarde, no momento de auto avaliarmos os resultados, quando conversávamos sobre a oficina daquele dia, um menino lembrou as narrativas do Caderno ao ser questionado por mim sobre como o tempo apareceu nas narrativas que havíamos criado a partir dos objetos. Ele afirmou que nas histórias com os objetos o passado foi feito de memória e o futuro de sonho. Apontou que quando a colega relatou a bronca da mãe ela estava lembrando de uma coisa, e quando contou a história do caderno que foi na festa era por sonhar que existisse uma fada para ajudar ela, e como isso ainda não aconteceu ela estava falando do futuro.

Outra criança disse então que tudo que a gente sonha (no sentido de desejar algo) está no futuro, pois só sonhamos com aquilo que não temos no presente. Outra criança ainda, ponderou que se estamos sonhando no presente o sonho está no presente e no futuro ao mesmo tempo.

A constatação de que sonhos coexistem no futuro e no presente sinaliza para uma compreensão que aceita uma não linearidade temporal, e, é muito próxima das reflexões sobre o tempo elaboradas pelo filósofo Agostinho de Hipona. Na obra *Confissões* (AGOSTINHO, 1981) submete a compreensão acerca da natureza do tempo à experiência e percepção humana, e apresenta a divisão do tempo em passado, presente e futuro como imprópria. Para ele tal divisão não é verdadeira, passado e futuro são elementos que não podem ser mensurados fora da percepção humana do presente. Uma vez que o passado seria a lembrança no presente de algum acontecimento e o futuro seria a espera no presente de um acontecimento qualquer que pode ou não se realizar.

O relato dessa vivência do projeto ilustra como oportunizar momentos e ambientes para troca, produção de narrativas e análise de vivências podem levar a criação de um ambiente profícuo a socialização e construção de conhecimento, deixando vislumbrar várias questões acerca de como aquelas crianças percebem o tempo.

A outra ação prevista na metodologia adotada para os encontros do projeto Brincar de ler, a socialização, acontece nas rodas de conversa onde há a troca e análise

das narrativas e demais produtos realizados pelas crianças e adolescentes participantes, e, também a socialização com a comunidade escolar. Essa ocorre em eventos específicos como o varal de poesia, a peça teatral que será desenvolvida ao final do projeto a partir da adaptação para dramaturgia de um dos contos do livro produzido, e a tarde de autógrafos na qual os alunos autores entregam exemplares do livro aos familiares e à representantes de bibliotecas escolares da rede municipal.

Considerações finais

As atividades do projeto, além dos benefícios que proporcionar à crianças e adolescentes vivências protagonistas de leitura e produção de arte promovem, constituem meio para a coleta de dados que irá subsidiar este estudo.

Espero que ao registrar as narrativas da infância em um livro de contos - feitos em oficinas pensadas como espaços de produção criativa onde a criança seja protagonista – possa oportunizar o desenvolvimento de material capaz de proporcionar uma experiência narrativa que promova um encontro entre o leitor e o universo interno dos autores. Com potencialidade de revelar suas percepções sobre o tempo e a vida, seus universos plenos de sonhos e saberes, ocultos na ausência de voz nascida do ventre de uma sociedade adultocêntrica.

Em igual medida, espero que a troca dessas vivências com educadores, por meio da socialização dos resultados dessa investigação e do relato das vivências que levaram a eles, possa contribuir à construção de conhecimentos sobre as percepções da infância. Algo fundamental a quem se propõe educar mirando a construção de um tempo e espaço onde crianças não sejam um porvir, mas possam manifestar tudo quanto já são.

Referências

AGOSTINHO, S. **O Homem e o Tempo**. In: Confissões. 10. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1981.

ARRUDA, F. **A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil**. 2011. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR, 2011.

BRUNER, J. . M. **A Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos** . 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca. **KANATYO PATAXÓ: um artista indígena criador de mundo e produtor de sonhos**. Associação Brasileira de História oral. 2012. Disponível em http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340387046_ARQUIVO_TEXTOMARAVANESSAHISTORIAORAL.pdf. Acesso em 19 de julho de 2017.

FERREIRA, Fernando Cezar. **Diálogos sobre o tempo – arte e ciências, educação**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo SP, 2004.

GALEANO, Eduardo. **Entrevista**. Transcrição de entrevista ao programa Sangue latino. Mais que o usual, 2001. Disponível em <https://maisqueousual.wordpress.com/2011/03/29/entrevista-eduardo-galeano/> . Acesso em 15 de julho de 2017.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Os pensadores Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1946.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

WHITROW, G.J. **O tempo na história: Concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1993.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A VIVÊNCIA DAS ATIVIDADES DE AVENTURA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elizandro Ricardo Cássaro¹

Vilmar Malacarne²

João Fernando Christofolletti³

RESUMO: O papel da Educação Física escolar é transcender o senso comum e desmistificar formas enraizadas às diversas práticas e manifestações corporais na escola. Ampliando o conhecimento escolar e científico desse aluno que permite a ampliação e compreensão dos saberes produzidos na escola, e que possam contribuir em seu cotidiano. Dar um novo significado ao papel do ensino da Educação Física escolar requer amplas possibilidades de intervenção, para superar a dimensão que visa além da parte motriz e imprimir uma dimensão histórica, cultural e social. Esse estudo iniciou em meados de 2010 com as Atividades de Aventura na Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR, sendo realizada na Escola Municipal Odete Ribaroli Gomes de Castro e Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz ambas do Ensino Fundamental. O objetivo principal é o desenvolvimento desses conteúdos nas aulas de Educação Física escolar que envolve as modalidades slackline, skate, escalada esportiva e rapel. Verificamos que através desse conteúdo os alunos demonstraram grande interesse nessa prática de manifestação corporal oportunizando como opção de lazer. A contribuição desse conteúdo, salientou a ampliação do conhecimento por parte dos alunos no conteúdo sobre esporte, natureza, educação ambiental, lazer que proporcionaram a divulgação desse conteúdo além da escola corroborando à Educação Social.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Atividades de Aventura. Lazer. Processo Educativo. Educação Social.

¹ Especialista em Educação Física na Educação Básica pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Aluno do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professor da Rede Municipal de Ensino de Maringá. elizandrorc@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação e Programa de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). vilmar.malacarne@unioeste.br

³ Doutor em Educação pela Universidade de Londres. Docente do curso de graduação em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Joao.Christofolletti@unioeste.br

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apontam para a necessidade de se ampliar e enriquecer o conteúdo das aulas de Educação Física, possibilitando que aos alunos conheçam as variadas manifestações da cultura corporal (BASIL,1997, p.19).

Nesse sentido, seria função do professor de Educação Física colaborar tanto para introduzir os alunos nas práticas corporais mais comuns (ou conhecidas) de seu ambiente cultural (que no nosso caso envolve, principalmente, alguns esportes coletivos como futebol, basquete, vôlei e handebol) como também apresentar aquelas que lhes seriam menos conhecidas, por não fazerem parte de seu domínio cultural.

Além disso, tais componentes diferenciados ou alternativos da cultura corporal poderiam ser bastante significativas ao serem introduzidos como parte da experiência pedagógica do aluno, na medida em que podem tanto ser atraentes para eles (em parte em função da novidade, mas também devido à sua própria dinâmica) como também se constituir numa opção interessante de possível prática de lazer a ser vivida fora do ambiente escolar.

Dito de outro modo, não se trata de se desconsiderar o que usualmente é mencionado como componente da cultura corporal, isto é, as modalidades esportivas, os jogos e brincadeiras, as ginásticas, danças elutas. Nem tão pouco trata de desfocar de objetivos clássicos dessa disciplina escolar, como os que envolvem a psicomotricidade, o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras, a ampliação do repertório motor e cultural do aluno ou, ainda, uma educação centrada na promoção da saúde e do lazer. Pelo contrário, trata-se de ressignificarmos e ampliarmos a prática do professor e a experiência do aluno. Mas para que isso se efetive, faz-se necessário que o professor, além de seguir o currículo escolar vigente, possibilite que seus alunos possam vivenciar uma diversidade de conteúdos e situações que lhes sejam enriquecedoras e que, eventualmente, possam ser desenvolvidas em seu cotidiano.

Tendo isso em vista, esse artigo traz o relato das experiências educativas promovidas por um professor de Educação Física, nas turmas do 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental do município de Maringá-Paraná, a partir **(ou por meio)** do desenvolvimento **(ou execução)** de alguns tipos de atividades alternativas que aqui denominaremos por atividades de aventura. Mais precisamente, trabalhamos com slackline, skate, escalada esportiva e rapel.

Tomamos o cuidado de enfatizar a expressão “atividade de aventura” devido ao fato de não ser consensual uma terminologia específica na literatura pertinente, como fica bastante claro na exposição feita Dias (2007). Esse autor, a partir de um levantamento, nos explica que diferentes autores se utilizam de diferentes expressões ou termos para nomear tais práticas e que a nomenclatura varia em função da ênfase que cada autor coloca em um ou mais aspectos que compõem ou participam de tais atividades, como por exemplo o tipo de ambiente em que são realizadas, as sensações que promovem, o uso social de certos vocábulos e assim por diante. Aliás, há que se destacar a forte associação que as atividades de aventura possuem com aquelas realizadas em ambientes naturais, as quais costumam ser adjetivadas com o termo “natureza”. Isso fica bem evidenciado ao se considerar alguns trabalhos produzidos principalmente nas décadas de 1990 e 2000; período esse em que esse tema parece ter tido grande apelo na academia, tanto na área da Educação Física como em outras em que tais práticas estariam de algum modo relacionadas (como Turismo, Ecologia, etc.).

Por exemplo, apenas a título de ilustração, poderíamos citar Betran (1995) Uvinha (1997, 2001), Brunhs (1997), Schwartz (1999), Marinho (1999), Pimentel (2006) e Dias (2007), sendo que cada um desses autores usa uma terminologia própria, como: Atividades de Aventura, Esporte Radicais, Esporte na Natureza, Esporte de Aventura, Atividades de Aventura na Natureza e Atividades Físicas de Aventura na Natureza. Em vista disso, nos limitamos ao uso da expressão já mencionada em função de ser, talvez, a mais usual. No entanto, embora estejamos atentos às questões referentes à terminologia, não nos debruçaremos sobre isso, visto não se tratar do objeto central de nossa reflexão.

As atividades aqui descritas foram realizadas com as turmas do 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental do município de Maringá-Paraná no período de 2010 à 2012, e posteriormente em 2014. Embora nos limitemos a esse relato, a experiência de trabalhar com elas como uma proposta de conteúdo curricular na disciplina de Educação Física escolar, no qual tais práticas que se iniciaram em 2010 que veem percorrendo ao longo da minha prática pedagógica com, uma maior desenvolvimento pedagógico e aplicabilidade na escola, percorrendo desde as Atividades de Aventura especificamente as modalidades slackline, skate, escalada esportiva e rapel, e abordamos questões sobre esporte, lazer, educação ambiental que através dessas práticas corporais de aventura possam possibilitar uma maior reflexão e atuação desse aluno fora do espaço escolar.

Segundo Darido (2004), os professores de Educação Física é devem atuar conscientemente em suas aulas sobre temas afetos à saúde e ao bem-estar, de modo a conscientizaros alunos sobre a relevância da prática regular de atividade física para a conquista de uma melhor qualidade de vida. Assim, instrumentalizar o aluno para que ele possa se dedicar e envolver com atividades físicas como algo prazeroso e não por uma exigência ou obrigação passa a ser uma meta importante para o professor de Educação.

Aliás, é justamente esse o ponto discutido por Fraga (2006)⁴, ao argumentar que a atividade significativa e prazerosa é provavelmente o que permite um real, contínuo e duradouro envolvimento da pessoa com alguma prática corporal de modo a ter efeitos positivos na vida das pessoas.

Nesse sentido, parece-nos relevante que uma atividade qualquer implique em prazer para o aluno e acreditamos que as atividades de aventura possam colaborar para isso de duas maneiras principais. Primeiro, em função das sensações associadas ao risco (**ainda que controlado**) a certo grau de medo, euforia ou a um tipo de êxtase que é provocado ou estimulado pela vivência de tais prática. Em segundo lugar, em função delas poderem ser englobadas (ou incorporadas) como uma prática ou opção do próprio lazer da criança ou do adolescente.

Em relação ao primeiro aspecto citado, é relevante trazermos as ideias de Roger Caillois⁵ (1994) a respeito de sua classificação de tipos de jogos. Esse autor propõe quatro grandes categorias fundamentais, sendo elas: “Agôn”, que se relaciona às competições que possuem igualdade de condições e cuja vitória depende exclusivamente das capacidades e habilidades de cada participante; “Alca”, que envolve os jogos de azar, nos quais impera a sorte; “Mimicry”, que diz respeito àqueles jogos em que o “faz de conta” predomina, uma vez que todo jogo envolve a aceitação temporária da ilusão; e, por fim, o que mais interessa aqui, o “Ilinx”, que está justamente associado a essa sensação vertiginosa de êxtase, que é o que encontramos nas práticas de aventura. Nas palavras de Caillois (1996, p. 58):

Un último tipo de juegos reúne a los que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infringir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. En cualquier caso, se trata de alcanzar una especie de espasmo,

⁴ FRAGA, Alex Branco. Promoção da vida ativa: nova ordem físico-sanitária na educação dos corpos contemporâneos. In. BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana; DA ROS, Marco. **A saúde em debate na educação física**, vol. 02. Blumenau: Nova Letra, 2006, pp. 105-118.

⁵ CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana.

É claro que, como toda classificação, essa também não é precisa, podendo um mesmo jogo constar em mais de uma classe ao mesmo tempo. Entretanto, o que nos é relevante é que ao considerarmos as atividades de aventura como um modo de jogo, uma vez que elas são livremente acolhidas por quem as faz, deixando-se envolver completamente em seu mundo, numa dimensão lúdica que ocorre em um tempo e espaço definidos, sem interesse outro que não seja a sua própria execução, ou seja, uma vez que possui todas os elementos do jogo, torna-se possível uma melhor compreensão desse fenômeno corporal de nossa sociedade atual, de nossa cultura.

A classificação que Caillois apresenta nos permite compreender um pouco mais as atividades de aventura a partir de seu aspecto de risco controlado (de sua dimensão própria de aventura!) ao considerá-las como meios que possibilitem sensações de instabilidade e vertigem. Certamente existem diversos níveis em que a vertigem, o estonteamento de que Caillois nos fala, fazem-se presentes. Muitos dos chamados “esportes radicais” – sejam urbanos ou de natureza – proporcionam essas sensações de diversas formas e gradações; a sensação de uma escalada não será a mesma do “bungee-jump”, que não serão as mesmas de manobras num skate. Além disso, tais sensações podem estar envolvidas ainda ao próprio aspecto de novidade que possuem, à instabilidade com a qual o corpo tem que lidar e, ainda, porque não às próprias características das crianças e adolescentes que estão em uma fase de experimentação em relação ao mundo a si próprios.

Essa dimensão, aliás, já traz em si o segundo aspecto que nos parece relevante nesse na fundamentação desse relato que é sua dimensão lúdica e sua potencial inserção como conteúdo do lazer, o qual, necessariamente, envolve o tempo que o aluno desfrutar fora da escola. O lazer, aqui, é considerado segundo a clássica definição de Dumazedier, que nos foi difundida por Marcellino⁶ (2000, p. 25), isto é, como:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Além disso, é relevante destacar o valor inerente à vivência de práticas no lazer

⁶MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e humanização**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

não reside apenas no tipo de atividade realizada – isto é, “o que” se faz – mas também na forma que elas são desenvolvidas – qual é o tipo de envolvimento a pessoa estabelece com a prática. É preciso que o lazer seja vivenciado intensamente e isso implica que a vivência tenha como característica central a vivência ou, melhor, a presença do lúdico (cujo conceito e significação não é, por si só, de fácil delimitação).

Marcellino⁷ (1995) chega a comparar a busca por uma conceituação do lúdico, com o participar em um “jogo de palavras”, tal a dificuldade de precisão dos termos a ele relacionadas. Assim como Marcelino (1995), procuro entendê-lo a partir de sua manifestação no jogo, na festa, no brincar etc., momentos privilegiados para que o lúdico se faça presente, o que não quer dizer que ele inexista - ou melhor, que não poderia existir, uma vez que está quase sempre ausente - em outras esferas da vida humana, tais como o trabalho, um culto religioso, a escola... O que há, na verdade, são condições mais ou menos favoráveis para uma atitude lúdica do homem, as quais são determinadas por nossa estrutura sociocultural. Aliás, acredito que todos os momentos, todos os lugares e atividades poderiam –e deveriam –possibilitar a manifestação lúdica. O problema é que ele é usualmente negado em nossa sociedade, em nome da funcionalidade, da utilidade, da seriedade, isto é, do controle voltado à produtividade. Nesse sentido, chega a ser curioso (**ou interessante**) que o lúdico, em muitos momentos parece estar em oposição à noção de ordem e controle, o que, por sua vez, é o contrário do que as atividades de aventura proporcionam. Por esse olhar, dá para se dizer que, em certo sentido, as atividades de aventura são essencialmente manifestações do lúdico.

Por fim, o lazer é ainda uma importante oportunidade de desenvolvimento social e pessoal, o que é marcado pelo que Marcellino (2002) aponta como duplo aspecto educativo do lazer. Mais precisamente, o lazer é tanto meio de promover a experiência educativa como objeto de uma experiência pedagógica. Em outras palavras, tanto se pode utilizar de uma experiência lúdica para se aprender algo (no caso em questão, o próprio saber que envolve as atividades de aventura trabalhadas no relato a seguir), como o próprio lazer pode ser aprendido. Nesse outro viés, o próprio aprendizado das atividades de aventura pode colaborar para enriquecer a ocupação do tempo livre das crianças e adolescentes quanto melhor propiciar a vivência da prática em si.

Desse modo, espera-se que ao relatarmos as experiências pedagógicas com as atividades de aventura, possamos enfatizar e demonstrar sua importância para os alunos, seja como um conteúdo a ser apreendido, seja um meio a se aprender sobre nossa

⁷ MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas : Papyrus, 1995.

cultura corporal.

Compreendemos que as mudanças na área da educação são lentas, pois muitas são as resistências e barreiras enfrentadas pelos que se aventuram às mudanças, na esfera escolar. Isso se dá devido a própria insegurança que o novo possui. Aliás, isso, ironicamente, caracteriza duplamente a atividade. Pois ela trata de algo novo e, portanto, está associada ao inesperado. Isso, contudo, é o que caracteriza a própria noção de aventura, o inesperado, o imprevisto. Os professores, na escola, enfrentam recusas que, normalmente, referem-se à falta de conhecimento científico ou mesmo prático por parte das pessoas envolvidas com a dinâmica escolar.

DESENVOLVIMENTO

A prefeitura do município de Maringá-Paraná (2017), por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), abrange a rede ensino 51 escolas municipais de Ensino Fundamental, no quais este estudo sobre a Atividade de Aventura na modalidade slackline, skate, escalada esportiva e rapel ocorreu nas Escola Municipal Odete Ribaroli Gomes de Castro e Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz ambas no Ensino Fundamental, com os alunos que correspondem o ciclo do 4º ano e 5º ano no período da manhã, totalizando cerca 120 alunos divididos em 4 turmas com faixa etária de 9 a 12 anos de idade.

A realização da construção de portfólios ao desenvolver os conteúdos de Atividades de Aventura nas modalidades de slackline, skate, escalada esportiva e rapel professor utilizou o recurso em sua oralidade, o quadro negro com realização de desenhos e escrita sobre o conceitos, definições, história da modalidade, regras da modalidade, técnicas específicas de cada modalidade, medidas de segurança de cada modalidade, além de um planejamento sobre exercícios pedagógicos e circuito pedagógico que visam a parte motriz do conhecimento de cada esporte. Posteriormente o professor utilizou os equipamentos de multimídia (Datashow, Projetores), na elaboração de slides e fotos, Vídeos da Internet, Canal de Youtube na explanação do conteúdo de aventura, trouxeram um salto significativo na produção e realização por parte dos alunos nas seguintes modalidades esportivas, além de trabalhos e pesquisa escolar referente a essa temática.

Os conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em

torno do que se aprende na escola e do que se vive. Desse modo, junto com considerações importantes, como a relevância social do conteúdo, é apontada a preocupação em se trabalhar com os conteúdos escolares nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 1998).

Ao abordar a Atividade de Aventura na modalidade slackline no contexto escolar baseamos nossos estudos nos conceitos de Darido (2005) e dos PCNs (BRASIL, 1998) sobre as três dimensões do conteúdo: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

Segundo Darido (2005) podemos descrever que a dimensão conceitual aponta que o aluno deve saber os fatos, conceitos e princípios que norteiam a prática da modalidade em si.

Na dimensão procedimental o aluno deve saber fazer, em sua contextualização das práticas, das teorias, dos fatos, conceitos e princípios, a ação motora para que possa atingir o pleno desenvolvimento desse aluno e conseqüentemente o pleno desenvolvimento do conteúdo.

Já a dimensão atitudinal refere-se ao que o aluno deve ser de acordo com o conteúdo aplicado. Nessa dimensão o que o aluno aprendeu e assimilou, seja em normas, valores e atitudes, é que contribui em seu crescimento fora do ambiente educacional, sendo um fato importante para prática social em seu cotidiano.

Deve-se levar em conta que esse esporte sendo conteúdo da Educação Física escolar podem ser contempladas nas atividades de lazer que pode ser altamente educativo, e também como e de que forma são desenvolvidas essas atividades com intuito pedagógico, uma vez que o componente lúdico e o fator importante para o desenvolvimento da educação pelo e para o lazer.

No entanto através dessas características podemos dizer que o skate é um lazer recreativo, pois sua maior proporção e a própria realização das diversas manobras, que pode estar relacionado a cada indivíduo, pois já diferente de uma pessoa saber praticar um futebol sabendo dos fundamentos do esporte e obtém das regras afirma Camargo (2003,p.17-18).



Foto I: Escola Municipal Odete Riabroli Gomes de Castro em 2010

Fonte: Autores

Foto II: Escola Municipal Odete Ribaroli Gomes de Castro em 2014

Fonte: Autores

As Atividades de Aventura nas modalidades slackline, skate, escalada esportiva e rapel os alunos realizaram os portfólios seguindo a especificidade de cada esporte, percorrendo desde os conceitos, definições, história da modalidade, regras da modalidade, técnicas específicas de cada modalidade, medidas de segurança de cada modalidade, educação ambiental além de um planejamento sobre exercícios pedagógicos e circuito pedagógico que visam a parte motriz do conhecimento de cada esporte nos aspectos que envolvem o equilíbrio, postura, força, tônus muscular, flexibilidade, respiração, elasticidade e concentração com intuito de abordar o além do conceito sobre habilidades motoras, competências motoras, competências físicas a vivência em cada modalidade.



Foto III: Museu Dinâmico Interdisciplinar na UEM (Universidade Estadual de Maringá-PR)

Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz em 2011

Fonte: Autores



Foto IV: Museu Dinâmico Interdisciplinar na UEM (Universidade Estadual de Maringá-PR)
Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz em 2012
Fonte: Autores

Nesta atividade vivenciamos a modalidade skatee abordamos os eixos esporte, corpo e natureza, e posteriormente debates sobre a prática dessa modalidade na escola e por grupo de meninas. Sendo que esses espaços apresentam mais visível na cidade sua prática do cotidiano dos alunos.

Já na atividade de rapel, serviu para que os alunos percebessem que os equipamentos de segurança nessa prática é de suma importância que seja de material esportivo, pois as chamadas “material alternativos” ou “adaptações do material” possa apresenta “risco” que torna eminente a prática esportiva, pois segundo Pimentel (2006) a Atividades de Aventura é perceptível um risco calculável e mensurado pelos seus praticantes.



Foto V: Escola Municipal Odete Riabroli Gomes
Fonte: Autores

Foto VI: Escola Municipal Odete Riabroli Gomes de Castro em 2010
Fonte: Autores

A escalada esportiva demonstrou um maior interesse, na observação dos alunos disseram desconhecer de lugares, e apenas citaram essa prática em filmes, canais

esportivos de Tv, programas esportivos na Tv, sendo pouco divulgado e praticado, no qual os equipamentos são muitos específicos nessa modalidade.



Foto VII: Museu Dinâmico Interdisciplinar na UEM (Universidade Estadual de Maringá-PR)
Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz em 2011
Fonte: Autores

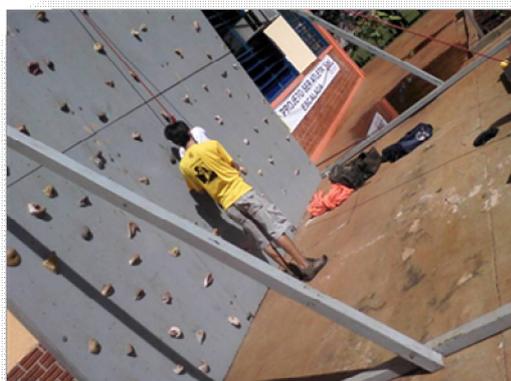


Foto VIII: Museu Dinâmico Interdisciplinar na UEM (Universidade Estadual de Maringá-PR)
Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz em 2012
Fonte: Autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo, identificamos que as vivencias nas Atividades de Aventura possam ser contempladas na proposta curricular da Rede municipal de Maringá-Paraná, pois os alunos demonstraram muito interesse na sua prática esportiva, que possibilitam uma maior diversidade de modalidades esportivas na escola e fora dela, tornando uma opção riquíssima de lazer em seu cotidiano.

Percebemos que os alunos compreenderam melhor o conceito das Atividades de Aventura e suas modalidades, tanto como atividade de lazer, como conteúdo pedagógico, em que seu caráter de novidade, dinâmica, emoção podem ser a chave para uma maior ou melhor envolvimento do aluno com a disciplina de Educação Física escolar, com a própria escola e processo educativo contínuo.

A partir dos conteúdos de Atividades de Aventura na Educação Física escolar os alunos relataram que a questão de esporte, lazer, corpo, movimento, natureza e educação ambiental trouxeram uma maior percepção do universo de esporte e que podem ser praticado nos espaços de lazer da cidade, principalmente as modalidades slackline e skate, pois os equipamentos são mais acessíveis e espaços para sua prática em relação a escalada esportiva e rapel.

As realizações dos portfólios na aplicação dos conteúdos de Atividades de Aventura demonstraram um valioso instrumento pedagógico, pois abordou de forma simples e objetiva as questões teóricas do conteúdo de aventuras nas modalidades slackline, skate, escalada esportiva e rapel. Esse processo pedagógico que refere ao conhecimento de diferentes estilos de modalidades, a história, as regras, as normas de segurança, identificar as variações de estilos, as habilidades motoras e capacidades físicas utilizadas em cada Atividades de Aventura, foram importantes, porém a questão dos aspectos da vivência teve maior relevância por parte dos alunos nos aspectos que envolvem a concentração na prática, o companheirismo, educação ambiental, a preservação e aproximação com natureza.

A partir desse estudo esperamos proporcionar novos olhares e discussão no campo da educação física escolar em relação a Atividades de Aventura como opção de lazer com objetivo de ampliar, democratizar e humanizar as modalidades de aventura na escola e fora dela oportunizando novos espaços de lazer associando a natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETRÁN, Javier Oliveira. **“Las Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza: análisis sociocultural”**. In: Apunts. Educación Física y Deportes. Barcelona, n. 41, 1995, p. 5-8.

BRUNHS, Heloísa Turini. **O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico**. In: _____; TOLEDO, Célia Maria de (org). Viagens à natureza: turismo, lazer e natureza. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a natureza**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 18 (2), Janeiro/1997.

CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____, **Lazer: concepções e significados**. In LICERE: Revista do centro de estudos de lazer e recreação/EEF/UFMG. Belo Horizonte: Celar, v1, no.1, 1998, p. 28-36.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ª ed. – Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física**. Brasília, DF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental : Temas transversais**. Brasília, DF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves. **Notas e Definições sobre esporte, lazer e natureza**. Licere, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, dez, 2007.

FRAGA, Alex Branco. Promoção da vida ativa: nova ordem físico-sanitária na educação dos corpos contemporâneos. In. BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana; DA ROS, Marco. A saúde em debate na educação física, vol. 02. Blumenau: Nova Letra, 2006, pp. 105-118.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas : Papirus, 1995.

_____. **Lazer e humanização**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **Risco, corpo e socialidade no vôo livre**, 2006. 172f. Tese de Doutorado em Educação Física - Faculdade de Educação Física da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006

_____. **Esportes na Natureza: Fragmentos Contraditórios de um Objeto em Construção**. In: V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2010ª, São Bernardo do Campo - SP. A inclusão pela aventura, 2010, p. 105-119.

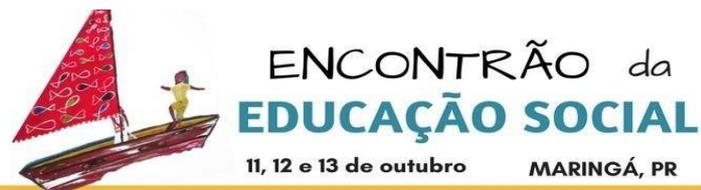
PREFEITURA DO MUNICIPIO DE MARINGÁ. **Base de dados**. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/>> Acesso em: 5 junho. 2017.

SCHWARTZ, Gisele Maria; SILVA, Renata Laudares. **Lazer, Turismo, Ecologia: contribuições para uma nova atitude**. Anais... 11º Encontro Nacional de Recreação e Lazer. Foz do Iguaçu, 1999, p. 418-22.

SCHWARTZ, Gisele Maria, MARINHO, Alcyane. **Atividades de aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo**. Lecturas Educación Física y Deportes, Buenos Aires, n. 88, 2005.

SCHWARTZ, Gisele Maria. A aventura no âmbito do lazer: as afan em foco. In: (org). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo, Manole, 2001.



AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS PROMOVIDAS PELO GRUPO BICEN-NUPEPES

Rodrigo Pallú Martins¹
Andréia Gonçalves de Andrade²

Resumo: O grupo de pesquisa BICEN-NUPEPES é um segmento do grupo de pesquisa NUPEPES integrado por profissionais da BICEN, da UEPG. Algumas ações socioeducativas foram empreendidas pelo grupo durante o ano de 2016. No dia 17 de maio, representantes do CREAS/PG ministraram uma palestra para funcionários, bibliotecárias, professores e alunos, promovendo a sensibilização e a conscientização acerca das nomenclaturas, questões de gênero e dos desafios enfrentados pela população LGBT diariamente. E no dia 25, durante o “Maio Amarelo”, a BICEN realiza a atividade “Biblioteca Cidadã Trânsito Legal”, mobilizando a comunidade a conscientizar-se sobre perigos e cuidados concernentes ao trânsito. E no dia 02 setembro, os funcionários da BICEN participaram de novo aprimoramento com o curso “Comunicação e sinalização: o que é isso”, ministrado pela prof^a Rúbia Carla da Silva, do DELIN da UEPG. O curso trouxe noções básicas sobre como prestar atendimento às pessoas surdas, de modo a instrumentalizar os funcionários para que possam se comunicar da maneira mais adequada com esses usuários, facilitando seu acesso à biblioteca e à pesquisa.

Palavras-chave: Biblioteca. Ações socioeducativas.

¹ Graduado em Letras-Português pela UFPR; especialista em Gestão de Políticas Públicas para Infância e Juventude pela UEPG. E-mail: rpmartins@uepg.br

² Graduada em Pedagogia pela UEPG. E-mail: agandrade@uepg.br



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

ALIA - EDUCAÇÃO SOCIAL PARA SAÚDE: A INTERDISCIPLINARIDADE NA PREVENÇÃO DO HIV/AIDS E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS ÀS POPULAÇÕES VULNERÁVEIS DE LONDRINA

Marcelo Valdemir Maia Parra¹
Hortência Machado Irineo²

Resumo: Este relato de experiência analisa o projeto Saber para Reagir Adolescente: “Núcleo de debates e palestras sobre saúde sexual e reprodutiva”, que atua na perspectiva de aprimorar o processo ensino-aprendizagem do HIV/AIDS com uma equipe de formação multiprofissional no contexto da atenção básica, focada a saúde da criança, adolescente, sua família e sociedade em contextos de vulnerabilidade social da cidade de Londrina, região norte do Paraná. As iniciativas do projeto Saber para Reagir Adolescente destinadas a alunos de escolas públicas, equipe de apoio, professores, pais e/ou responsáveis realiza atividades interdisciplinares que são desenvolvidas com o empenho dos profissionais e voluntários da Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS- ALIA e com financiamento da Johnson & Johnson. Os educadores e profissionais de saúde da ALIA atuam com populações vulneráveis tendo o papel de orientadores das DST'S, das terapias antirretrovirais, dos cuidados de saúde com jovens soropositivos, tanto para o esclarecimento dos pais e professores, quanto para os jovens ajudando-os a ter mais autonomia, consciência e escolhas responsáveis. Nesse processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade entre educadores sociais e profissionais da saúde provou ser composta por princípios e conteúdos imprescindíveis para o processo de construção da emancipação humana, e da autonomia dos jovens.

Palavras-chave: Educação Social. Saúde. DST'S.

¹ Graduando em Pedagogia da Faculdade de Educação da USP; marceloparra@usp.br

² Graduanda em Enfermagem do Departamento de Enfermagem da UEM; hortenciairineo@gmail.com



APRENDIZAGEM: COMO EDUCADORA E EDUCADOR SOCIAL, O QUE É FUNDAMENTAL SABER SOBRE O TEMA?

Juliana dos Santos Rocha – juliana.rocha.001@acad.pucrs.br¹
Tamires Pinto Alves – tamires.pi.alves@gmail.com²

Resumo: O presente texto trata-se de uma proposta reflexiva que emergiu das práticas educativas das autoras em diferentes espaços com propostas socioeducativas ofertadas nas cidades de Porto Alegre e Sapucaia do Sul, no estado do Rio Grande do Sul. Deste modo, busca-se impulsionar uma discussão inicial acerca de *quais são os saberes necessários a Educadora Social e ao Educador Social no que se refere à aprendizagem?* Ou seja, para que a/o profissional possa ter uma prática qualificada junto a crianças, adolescentes, adultos ou mesmo idosos, *o que ela e ele precisam saber e compreender sobre os processos de aprendizagem?* Com o objetivo de refletir sobre tais perguntas, ainda que em uma proposição inicial, será utilizado como fundamentação teórica os estudos de Paulo Freire, relacionando-se aos saberes da Psicologia Sócio-histórica e contribuições da área da Psicopedagogia. No intuito de responder às questões levantadas propõe-se algumas afirmações acerca dos processos de aprendizagem: A aprendizagem é um processo humano: todo mundo aprende! A aprendizagem é antropológicamente situada: sempre tem um contexto; Aprendizagem exige vínculo; e, finalmente, Aprender exige poder ensinar. Assim, busca-se pensar os processos de ensinar e aprender, de modo que Educadoras e Educadores encontrem nesta reflexão caminhos para pensar o seu fazer.

Palavras-chave: Educadora e Educador Social; Aprender e Ensinar; Educação Social.

Introdução

Os processos de aprendizagem costumam ser uma temática importante quando o assunto é Educação. Contudo, tamanha relevância não tem sido devidamente considerada sequer nos cursos de licenciatura no país que, salvo algumas licenciaturas

¹Psicopedagoga, mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa/Extensão da URGs- Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI/PUCRS) e do grupo de pesquisa Formação Docente, Inclusão e Processos de Aprendizagem (FIPA/PUCRS). Contato: juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

² Pedagoga, Coordenadora da Instituição de Acolhimento ACAPASS, Vice-Presidente do COMDICA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Sapucaia do Sul, Integrante do Grupo de Pesquisa/Extensão da URGs- Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES.

plenas em pedagogia, costumam ter cerca de uma ou duas disciplinas que abordam tal temática e, normalmente, são aquelas disciplinas que tratam também das teorias do desenvolvimento humano. Então, de modo geral, fala-se muito sobre desenvolvimento humano em diferentes perspectivas e menos sobre os importantes processos de ensino e aprendizagem e, menos ainda, sobre estudos mais atuais que visam compreender tais processos em contextos específicos, em perspectivas antropológicamente situadas no tempo e no espaço. Culmina que trabalha-se com ensino e aprendizagem, mas sabe-se pouco sobre tais processos.

O contexto brasileiro não é diferente na Educação Social, na qual uma significativa parte das Educadoras e Educadores Sociais não tem formação de nível superior, outra parte tem cursos de licenciatura, a maioria nos moldes supracitados, e outros, ainda, tem cursos de bacharelado, os quais de modo geral não se propõem a pensar os processos de ensino e aprendizagem em seus currículos em virtude de suas áreas de atuação.

Deste modo, a partir de diferentes práticas educativas exercidas pelas autoras em espaços que oferecem serviços socioeducacionais, tais como: ONGs e Instituições de Acolhimento³, emergiu a necessidade de começar a refletir acerca das concepções das Educadoras e Educadores Sociais sobre processos de aprendizagem, de modo a encontrar caminhos para superar alguns conhecimentos do senso comum, como por exemplo: “Fulana não consegue aprender”; “Tu viu a mãe dele? Essa coisa de não aprender é de família”; “Não te esforça muito pra ensinar, esses aí não tem futuro”; “Eles não querem nada com nada”; “Ele não entende o que eu digo”. Assim, o presente artigo é um esforço inicial para sistematizar algumas destas reflexões que se fazem importantes no campo Social⁴ e saberes da Educadora e do Educador Social, para que desempenhem seu papel de educar com maior possibilidade de ação-reflexão.

³A expressão acolhimento institucional utilizada nesse artigo trata-se dos espaços que são regidos pelo Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), inseridos como Proteção Social Especial de Alta Complexidade, que acolhem crianças e adolescentes que possuem permanência breve ou continuada, sendo essa condição inteiramente relacionada à história singular de cada uma delas e de cada um deles. O encaminhamento das crianças e adolescentes para esses espaços são feitos pelo Ministério Público e Poder Judiciário, determinando para o Conselho Tutelar qual instituição serão acolhidas e acolhidos. Os motivos dos acolhimentos são direitos violados de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

⁴Definimos como campo social as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços – governamentais e não governamentais – especialmente no âmbito socioassistencial de atendimento a diferentes segmentos populacionais – crianças, adolescentes, jovens, adultos, mulheres, entre outros e em suas diferentes especificidades como, por exemplo, medidas socioeducativas, situação de rua, acolhimento institucional, SCFV, entre outras. Está estritamente relacionado ao campo da educação e da assistência social (SANTOS, 2015, p. 17-18). Em outras palavras o campo social se

A aprendizagem é um processo humano: todo mundo aprende!

O ser humano se humaniza na relação com o outro, na medida em que é inserido no mundo e precisa aprender com os outros como sobreviver nele. Nesse sentido, Heller (2014), destaca que o homem se constitui como tal em sua inserção na cotidianidade, na medida em que amadurece e vai adquirindo as ferramentas necessárias para a vida em sociedade em um complexo processo que vai desde o domínio dos objetos, como segurar a mamadeira, até o domínio das relações.

A história da humanidade tem sua continuidade a partir dos processos de aprendizagem, já que “sem a possibilidade de apreensão da realidade, das formas de viver e se relacionar, a humanidade não teria como continuar a produzir sua história” (ROCHA & DI FRANCO, 2017, p. 170). Deste modo, muito além de ser um privilégio de quem frequenta uma instituição escolar ou daqueles considerados dotados de uma “inteligência” privilegiada, todos os seres humanos aprendem! Caso contrário, não sobreviveriam e viveriam neste mundo como humanos.

Para Paín (1992), o conhecimento é patrimônio do outro e é adquirido em uma elaboração conjunta de quem ensina e de quem aprende. Logo, o conhecimento não é herança genética, apesar do caráter genético da inteligência como aptidão humana⁵, mas construção e produção humana.

Considera-se que esta é uma das principais compreensões que as Educadoras e Educadores precisam ter à respeito de suas educandas e educandos. Primeiramente porque esta concepção lhe permite saber que qualquer pessoa tem potencial para aprendizagem, que todos aprendem. Em segundo lugar, porque esta perspectiva mais filosófica abre caminho para a compreensão de que todos estão sempre em processo de humanização e nesse sentido, a prática educativa precisa ser humanizadora.

Freire (1992) corrobora à ideia quando diz que

se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade.

distingue de outros âmbitos educativos pela especificidade do público e pelos contextos nos quais eles se encontram.

⁵ Como caráter genético da inteligência humana entende-se a possibilidade do ser humano, a partir de seus recursos neurofisiológicos, construir conhecimento, o que ocorre de acordo com suas possibilidades de ação sobre o mundo, de interação com objetos de conhecimento e com recursos que medeiam a aprendizagem.

Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. (FREIRE, 1992, p. 127).

Assim, ressalta-se que toda Educadora e todo Educador devem estar na busca do “ser mais” que convida Freire, pois não há sentido trabalhar por uma demanda social se a pessoa não busca uma constante reflexão sobre seu fazer, suas falas, sua visão de mundo, seus hábitos. Sua práxis⁶ exige formação constante, que dê conta de questões subjetivas, conceituais e metodológicas, pois, as questões que se apresentam cotidianamente são as mais diversas e complexas possíveis.

Nesse sentido, de acordo com Freire (2002, p. 14), “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo superficialmente feito mas se alonga na produção das condições em que aprender criticamente é possível”, para tanto, o autor ressalta que essas condições exigem Educadoras e Educadores humildes, persistentes, criadores, inquietos. Assim, respeitar o tempo e as formas de ser e de aprender de cada educanda e educando, trata-se da construção de um fazer pautado em uma relação de empatia, amorosidade e paciência, no qual se desenvolva um olhar que busca as possibilidades e não se centra nas barreiras.

A aprendizagem é antropologicamente situada: sempre tem um contexto

Sendo a aprendizagem um processo humano e estando o humano antropologicamente situado em um tempo e espaço, a aprendizagem também é antropologicamente situada, ou seja, é um processo que varia de acordo com o tempo e o espaço em que o sujeito que aprende está. Variam os costumes, as formas, os tempos, os sujeitos, os mediadores. Variam os processos de aprendizagem.

Deste modo, o ambiente que a criança, adolescente, adulto ou idoso, está inserido pode influenciar significativamente nos seus processos de aprendizagem, sendo ele potencializado através de estímulos e da interação com o outro e com o meio, refletindo no seu desenvolvimento. Ou seja, o contexto social em que o sujeito vive, pode refletir nas situações de aprendizagem, ou mesmo, nas dificuldades de aprendizagem que se apresentam.

⁶“Resultado do duplo movimento de descobrir os determinantes do sentido em que se movimenta o real e mergulhar nele para conhecer suas entranhas, por uma ação crítica e criativa, ação que vai além das aparências e busca a essência (de dentro para fora e de fora para dentro). A práxis é, pois, esse processo de integrar-se sempre mais fundo e plenamente no real e ir encontrando as formas singulares e plurais de influir na sua estrutura e no sentido do seu movimento” (GRACIANI, 1999, p. 83).

Considerando que todos aprendem e que tais processos acontecem desde a inserção do bebê no mundo, os primeiros ensinantes são os que ofertam os primeiros cuidados ao bebê. Nessas relações iniciais da vida, a criança aprende com o outro a expressar suas necessidades e vontades e através da resposta do adulto às suas ações vai simbolizando o mundo, dando sentido às suas ações. Desde então, vai estabelecendo relações de ensino e aprendizagem, constituindo-se como um aprendiz.

De acordo com Rocha (2016), os sentidos daquilo que é importante ou não aprender vão se construindo socialmente, assim como as formas de aprender e se relacionar. Ou seja, se a aprendizagem escolar não tem um papel significativo na comunidade onde a criança, adolescente ou adulto estão inseridos, mais difícil vai ser que esses sujeitos considerem as aprendizagens escolares como significativas para si. Contudo, se é importante que se aprenda um ofício específico para dada comunidade, como a carpintaria, por exemplo, é mais provável que considerem importante aprender tal ofício. Todavia, isso não quer dizer que os moradores dessa comunidade não tenham capacidade intelectual para as aprendizagens escolares, acontece que aprender a ser carpinteiro faz mais sentido para eles.

Então deve a Educadora e o Educador ensinar somente a carpintaria? Não, pois, acredita-se que dominar os saberes formais é uma questão importante para a participação na sociedade atual. Mas, o que pode-se fazer é partir dos conhecimentos prévios, dos interesses, das temáticas que atraem os educandos e partir de suas produções, de suas aprendizagens, começar a dizer-lhes e mostrar-lhes que eles tem potencial para aprendizagem e que de alguma forma esse potencial também pode ser utilizado em situações formais de aprendizagem.

É preciso refletir também sobre a linguagem, as formas de ensinar e qualificar a escuta, de acordo com o entendimento da riqueza das manifestações culturais do mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Freire (1921), pontua que é de extrema importância valorizar a oralidade da criança e de sua comunidade para alfabetizá-la, considerando que a linguagem escrita precisa ter sentido para que a criança a aprenda. Ou seja, a aprendizagem precisa estar de acordo ou ser proposta a partir do que é conhecido pela criança, do que tem significado e sentido para ela.

Nesse sentido, refletindo acerca dos sujeitos atendidos nos diferentes serviços que compõem a Educação Social, cabe salientar que esses sujeitos podem ter vivenciado as mais diversas experiências de vida, portanto, é preciso conhecê-los e compreendê-los, para que as propostas pedagógicas estejam de acordo com quem eles são e não com o

que se espera que sejam ou que tenham vivido de acordo com um tempo cronológico, uma determinada idade. É preciso atentar para a realidade material dessas crianças, adolescentes e adultos.

Assim, é importante também poder valorizar os saberes construídos na comunidade, de modo que todos possam perceber que são saberes diferentes, mas, igualmente importantes. É importante compreender, então, que o social não é apenas um lugar onde o sujeito está inserido, com influências externas sobre ele; para a compreensão do mundo interno do sujeito, é necessário que seja compreendido o mundo externo, pois, sua constituição subjetiva se dá individual e socialmente em um movimento dialético (GONZÁLEZ REY, 2012).

Aprendizagem exige vínculo

Pichon-Rivière (2007) ressalta que toda conduta humana pressupõe um vínculo, já que é resultado das diferentes aproximações e trocas entre os sujeitos e com os objetos. Os primeiros vínculos estabelecidos entre o bebê e seu cuidador, inicialmente por meio da alimentação – numa relação de necessidade e satisfação –, são a base para a estruturação dos vínculos posteriores. O sujeito sempre necessita do outro, pois é emergente de um sistema vincular, e o interjogo entre necessidade e satisfação é constituinte do desenvolvimento do sujeito.

O vínculo, por sua vez, é sempre social, já que cada sujeito carrega consigo uma história, uma cultura, costumes etc. Para que haja uma relação saudável, um vínculo, entre duas pessoas é essencial que as características individuais, que a humanidade de cada uma das partes seja respeitada. Quando se refere à aprendizagem não é diferente. Ambos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem precisam ser considerados sujeitos, ou seja, capazes e autores de suas próprias construções.

O vínculo é uma forma particular que cada pessoa tem de se relacionar com os outros, é como se fosse uma estrutura particular, que é construída ao longo da vida; uma forma de implicar-se subjetivamente, que se constitui de acordo com as experiências materiais e a produção subjetiva individual, uma forma que o sujeito foi forjando para aproximar-se e relacionar-se com o outro (PICHON-RIVIÈRE, 2007).

De acordo com Rocha (2016), a partir da pesquisa feita com adolescentes em situação de vulnerabilidade social da cidade de Porto Alegre, foi possível perceber que “as recorrentes perdas desses sujeitos aos quais os adolescentes foram se vinculando ao

longo da vida provocam uma certa evitação da vinculação, como forma de obstar a própria ruptura do vínculo, logo, a evitação do sofrimento” (p. 160). Nesse sentido, a autora ressalta que muitas vezes tais adolescentes necessitam de certo tempo para estabelecer uma relação mais profunda e de confiança com o outro. Salienta-se, então, que o investimento da Educadora e do Educador Social na construção dessa vinculação é muito importante. Muitas vezes, para tanto, há que se ter paciência, dar espaço, escutar, encontrar interesses em comum, construir limites e interessar-se verdadeiramente pelo educando. Na pesquisa supracitada os adolescentes ressaltam que quando há possibilidade de diálogo, quando se sentem respeitados e escutados, conseguem estabelecer uma relação de parceria com Educadoras e Educadores, construindo um espaço profícuo para as aprendizagens.

Salienta-se também que muitas vezes as relações estabelecidas entre Educadoras e Educadores e educandas e educandos, está perpassada pela polêmica questão dos limites. Trata-se de uma questão importante para o estabelecimento de vínculos. Fique evidenciado que dar limites não fragiliza o vínculo, pelo contrário, fortalece-o. Contudo, essa também não é uma tarefa simples e exige um alto nível de investimento. Muitas vezes, os resultados são vistos à longo prazo, mas vale a pena!

De acordo com Outeiral e Cerezer (2011), a autoridade, e não o autoritarismo, é conferida através do poder legitimado pelo respeito, pela aceitação e pelo reconhecimento, que são conquistados a partir de um papel ativo e atitudes coerentes. Autoridade também pressupõe afeto maduro, vigor, responsabilidade, credibilidade, empenho, influência e coerência. Sem isso é mais difícil de conquistar o respeito e ser uma figura de autoridade, que está autorizada a frustrar os sujeitos, mas ainda assim consegue manter uma relação saudável, indispensável para a aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se que as Educadoras e Educadores precisam desenvolver a habilidade que os autores vão nomear de “professor filtro”. São aqueles educadores que desenvolvem a capacidade de ser suporte para as demandas emocionais dos educandos, sendo autoridade sem ser autoritário, criando um espaço seguro, no qual todos possam compreender a importância dos limites, apesar de muitas vezes sentirem-se frustrados com esses limites, mas, sobretudo entendendo o limite como cuidado, respeito e amor de uns para com os outros (OUTEIRAL & CEREZER, 2011).

Trata-se assim, de uma postura ética, na qual todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos dentro das instituições devem assumir sua responsabilidade para com os educandos. Arendt (2005), em seu famoso texto “A Crise na Educação”, salienta

esse tópico, lembrando que os adultos precisam assumir sua responsabilidade para com crianças e jovens, fundamentalmente pela sua responsabilidade para com o mundo.

No que se refere à afetividade, salienta-se que ao aprender a criança ou adolescente deve sentir-se confortável e ter segurança na pessoa que está ensinando. Através de confiança e afeto, é possível construir uma relação de aprendizagem mais significativa. Assim,

encontramos em Freire, a identificação do processo pedagógico biocêntrico, expresso nas suas palavras: “o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.”: (FREIRE, 1999, p.50, apud. DALLA VECCHIA, 2010, p. 50)

Sabe-se que muitas vezes Educadoras e Educadores se tornam acumuladoras e acumuladores de tarefas, vencidas e vencidos pelo cansaço de seu dia a dia no trabalho social ou mesmo sem parcerias e sem saber o que fazer. São inúmeras demandas que precisam dar conta e a aprendizagem é a principal, se considerado que o aprender é um processo humano. Assim, Freire (1999 apud. VECCHIA, 2010), apresenta a dimensão do afeto como uma importante ferramenta para que a educanda e o educando outorguem às Educadoras e Educadores Sociais a autoridade e o papel de lhes apresentar o mundo de acordo com sua perspectiva. Quando há afeto, há uma vinculação saudável, uma relação de confiança, aprender desse outro se torna muito mais fácil e prazeroso!

Aprender exige poder ensinar

Ensinante e aprendente são dois papéis simbólicos, que podem e devem ser ocupados por uma mesma pessoa. O termo *aprendente*, assim como *ensinante*, tem o valor de conceito para a Psicopedagogia, segundo Fernández (2001). Não é o mesmo que utilizar os termos aluno e professor, que se referem a lugares objetivos em uma relação pedagógica, mas diz respeito a um sujeito que aprende, a aprendizagem humana. Nesse sentido, enquanto o sujeito se torna aprendente, conforme destacado no primeiro subtítulo, ele também se torna ensinante, de acordo com as possibilidades que quem lhe ensina lhe dá de ocupar tal espaço.

Ao considerar que o bebê aprende desde a mais tenra idade, considera-se também que os primeiros ensinantes são os primeiros cuidadores. Esse sujeitos tem

importância fundamental no desenvolvimento da criança e do aprendente, pois, seus jeitos de se relacionar e de ensinar acabam fazendo parte de uma fase importante, cheia de aprendizagens. Posteriormente, no domínio público das relações (ARENDR, 2014), as crianças passam a fazer parte de instituições educativas, sejam elas escolas formais ou não. Pois bem, os educadores que participam desta etapa também são ensinantes significativos para a constituição desse sujeito como aprendente, pois, de modo geral, estão várias horas por dia se relacionando com as crianças e oportunizando situações de ensino e aprendizagem.

Assim, tanto a família como as instituições educativas que as crianças frequentam são fundamentais para a construção do aprendente e também do ensinante, considerando, novamente, que aprendente e ensinante são espaços simbólicos que podem ser ocupados por uma mesma pessoa e que se constituem dialeticamente – enquanto alguém se torna aprendente também se torna ensinante. Para que alguém aprenda de forma mais significativa é importante que possa falar sobre o que aprende, sobre o que sabe e nesse momento ele ensina aos outros.

Contudo, para que haja circulação entre os espaços de ensinar e aprender é necessário que aquele que socialmente ocupa o lugar de quem ensina, ou seja, o professor, o educador, de modo geral, alguém adulto ou que conhece mais sobre o tema, permita que o educando ocupe este espaço, que ele ensine. Assim como a psicopedagogia considera que existem modalidades de aprendizagem⁷, ou seja, formas de se aproximar do conhecimento que cada pessoa vai construindo ao longo da sua vida, também existem modalidades de ensino, que são formas de ensinar, de apresentar o conhecimento ao outro, que vão se constituindo de acordo com as aprendizagens do sujeito.

Nesse sentido, Fernández (2001) destaca que um educador ideal é aquele que “mostra” o conhecimento, apresenta-o, e depois “guarda”, permitindo que o educando transforme-o, torne-o *seu* conhecimento, podendo também apresenta-lo, podendo falar sobre ele. Este ensinante não é aquele que fica exibindo o que sabe, como se ninguém mais soubesse tanto quanto ele. A mesma autora afirma também, que há saberes que são só de quem aprendeu, não tem como quem ensina saber, então, ele precisa poder falar

⁷Não se trata de moldes fixos, mas de estilos de pensar, de agir, de se relacionar, que vão se constituindo com o tempo, com as possibilidades de aprendizagem e de interação com o objeto de conhecimento que cada sujeito vai tendo desde a primeira infância. Ver mais em Fernández (2001).

sobre isso; quando há espaço o educando pode contar e contar-se e, portanto, (re)pensar o que aprendeu enquanto ensina.

Apenas uma educação não autoritária, que respeita a educanda e o educando, que respeita as diferenças de sexo, classe, etnia, cultura, abre um espaço seguro para que todos os envolvidos no processo educativo aprendam e ensinem. De acordo com Freire (1995), não é suficiente respeitar as diferenças, é necessário entendê-las como “a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo” (p. 10).

Ademais, é necessário que Educadoras e Educadores se desprendam, a partir da ação-reflexão, de suas crenças, de padrões “da moral e dos bons costumes”, podendo ver a realidade criticamente, possibilitando a construção dessa consciência crítica por parte dos seus educados e educandas. Com esse posicionamento, há possibilidade da instauração de um espaço seguro para que trocas de saberes e construções de aprendizagem sejam realizadas, sem que haja medo ou culpa em relação àquilo que a criança, adolescente ou adulto, pensam ou sabem. Nesse espaço de trocas será possível ressignificar o que cada um já sabe e construir novas aprendizagens. Será, também um espaço aberto ao diálogo autêntico, no qual questões profundas e significativas podem ser tratadas com respeito e dignidade.

Quando há liberdade para que todos ensinem e aprendam a circulação do saber acontece. Ou seja, não há um que sabe e outro que não sabe, todos sabem. São saberes e formas de saber distintas, então, uns podem aprender com os outros. Obviamente, a responsabilidade de ensinar é do sujeito que profissionalmente atua como ensinante, educador, professor, mas, é justamente por esta responsabilidade que ele precisa permitir que aqueles aos quais ele busca ensinar, também, lhe ensinem.

Considerações Finais

Encaminhando às considerações finais fica evidente que as Educadoras e Educadores Sociais tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir de suas intervenções nos mais diferentes espaços. Acredita-se que tal construção acontece a partir dos processos de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva que considera o aprender uma produção, um processo humano. Logo, todos aprendem durante toda a vida. Assim, ressalta-se que a afirmação por vezes utilizada, “fulano não aprende”, não é verdadeira. Todo mundo aprende! O que é necessário saber, enquanto Educadora e Educador, é como esse sujeito aprende e o que ele já sabe. Será

possível, então, encontrar caminhos para que ele aprenda de melhor forma aqueles conteúdos desejados.

Acredita-se, assim, que o caminho do diálogo é uma importante ferramenta, que possibilitará construir um vínculo afetivo com a educanda e o educando, que então, dará meios para que Educadoras e Educadores o compreendam melhor, conheçam seu contexto, sua comunidade, e possam estruturar propostas pedagógicas mais adequadas, que possibilitem aprendizagens prazerosas e com sentido. Para tanto, uma relação de autoridade e não de autoritarismo precisa ser construída, calcada no respeito pelo ser humano.

Pontua-se que há alguns fatores que beneficiam a aprendizagem, tais como: que a Educadora e o Educador compreendam o potencial de aprendizagem de todo educando, que as propostas estejam de acordo com a realidade das educandas e educandos, que se invista em um vínculo saudável, que haja espaço para que todos aprendam e ensinem. Entretanto, há outros fatores que podem servir como distanciamento entre a Educadora e o Educador das educandas e educandos, pois, caso não haja uma leitura de realidade, com carinho, respeito, escuta qualificada e um plano de ação para que haja a superação do que aparece como difícil para aquela criança, adolescente ou adulto, podem apresentar-se como barreiras à aprendizagem.

Não havendo a superação destes últimos fatores apresentados, é possível que haja uma importante produção de culpabilização/segregação/incompatibilidade, e não de processos de aprendizagem e relações saudáveis. Contudo,

o que nos parece indispensável é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens (e mulheres) sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67)

A aprendizagem humanizada é aquela que tanto a Educadora e o Educador, quanto os educandos e educandas se sintam parte ativa no processo, motivados para investigar, criar, construir conhecimento e modificar o meio em que vivem. O contexto social não determina, não impossibilita a aprendizagem, mas, é necessário compreender os mecanismos de cada contexto específico, conhecer as pessoas e os seus costumes, respeitar suas especificidades, identificar fragilidades e encontrar potencialidades e caminhos para uma proposta educativa adequada e eficaz; tudo isso é possível a partir

de uma prática reflexiva, que move a Educadora e o Educador em direção à novas possibilidades, formações, construções coletivas, grupos de estudos e diálogo com o educando, para encontrar coletivamente os meios de fazer da Educação Social um espaço de aprendizagem humana e de possibilidade de transformação da realidade, no qual todos os participantes do processo sejam ativos nos papéis de ensinar e aprender.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014.

_____. A Crise na Educação. In. ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectivas, 2005. p. 221-247.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1921.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4ª ed. São Paulo Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Afetividade. In STRECK, D. R. REDIN, ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 26.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia no social**: a emergência do sujeito. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

OUTEIRAL, José O. CEREZER, Cleon S. **Autoridade e Mal-estar do Educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROCHA, Juliana S. **O aprender como produção humana**: os sentidos subjetivos produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social acerca da aprendizagem. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROCHA, J.; DI FRANCO, A. A aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social. In. ROZEK, M.; DOMINGUES, C. **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 165-193.

SANTOS, Karine. **Intencionalidades em conflito**: um estudo das práticas educativas de ONGs. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.



AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO EDUCADOR SOCIAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO SOCIAL

Kelly Cristiane dos Santos¹
Jennifer Larissa Pereira de Paula²
Sintia dos Santos Rocha³
Humberto Silvano Herrera Contreras⁴

Resumo: O presente artigo discorre sobre as competências pedagógicas do educador social no processo de desenvolvimento do ser humano na educação social. Destaca-se o perfil do educador social e a importância de uma formação específica para este profissional. O artigo tem por objetivo apresentar a relevância deste profissional e sua contribuição no contexto de desenvolvimento humano e transformação social. Foi desenvolvido por meio da leitura e embasamento teórico dos seguintes autores: Gadotti (2017); Gohn (2010); Libâneo (2008); Natali *et al.* (2017); Pereira (2015); e Romans *et al.* (2003). O estudo realizado possibilitou perceber que a formação específica do educador social é de extrema relevância, pois o auxilia no processo de transformação dos indivíduos de determinado espaço social. Sendo assim, o educador social pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, desenvolvendo sujeitos ativos, que tenham uma identidade social própria e estejam fortalecidos com a família e a comunidade em geral. O educador social torna-se assim um agente transformador.

Palavras chave: Educação social. Educador social. Formação. Competências pedagógicas.

Introdução

Este artigo trata de investigar as competências pedagógicas do educador social no processo de desenvolvimento do ser humano na educação social. De modo específico, discorre a respeito do conceito de educação social na compreensão da educação não formal, descreve o perfil e as competências pedagógicas do educador

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: kristianesantos86@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: jenniferlarissapereira@gmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: sintiasr@hotmail.com

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em pedagogia, pedagogia social e educação social (NUPEPES) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: htoherrerac@gmail.com.

social e defende a importância de uma formação consistente e específica para este profissional.

Justifica-se o desenvolvimento deste artigo, com base nos estudos bibliográficos realizados onde se percebeu que está cada vez mais intensa a desigualdade sociocultural e socioeconômica na sociedade. Desta forma, a educação social se torna relevante no combate de problemas gerados por estas desigualdades, construindo uma ponte entre a educação e a sociedade, proporcionando uma transformação no ser humano. De acordo com Romans *et al.* (2003, p.170):

O educador social se transforma muitas vezes no ponto de confluência das tensões vividas entre famílias e instituições, entre indivíduos e grupos, entre o processo de melhoria e o de deterioração de um indivíduo que se estanca em seu processo de socialização. A lentidão em alcançar resultados, a escassez de recursos nas entidades, as mudanças de orientações no trabalho devido a determinações políticas, as limitações pessoais e da equipe, as dúvidas sobre se o que se faz é correto e vale a pena fazê-lo podem converter-se em um foco de contradições que dia a dia vão pesando no desempenho da profissão.

Sendo assim, é notável a relevância de inserir um profissional bem preparado de modo teórico e prático para intervir e atuar em espaços de educação social. Portanto vê-se a necessidade de uma formação específica e permanente direcionada ao contexto da educação social, para que o profissional seja mais bem preparado para atuar nestes espaços. Deste modo a atuação do educador social seria mais significativa e desta forma teria melhores condições pessoais e sociais de transformar sua vida e de sua comunidade.

O educador social tem um perfil diferenciado diante do contexto em que atua, pois ele apresenta uma visão mais crítica do meio social. Busca estar sempre alerta às manifestações dos indivíduos para que possa ajudar a formular e alcançar bons resultados. Crê e age com possibilidades que proporcionem a independência e autonomia do sujeito, transformando-o em autor de sua história pessoal. Desta forma, problematiza-se: Como o educador social pode contribuir para o desenvolvimento do ser humano nos espaços socioeducativos?

Cada vez mais a sociedade se preocupa com o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, porém muito pouco com as relações humanas e éticas. Entretanto, existem grupos preocupados com esta formação humana, entre eles destacam-se: abrigos, ONGs, instituições sociais, centros comunitários, espaços não formais e socioeducativos. Sendo assim, o educador social pode contribuir nestes espaços, de

modo geral na emancipação social, no sentido de construir uma sociedade democrática que possibilite a qualquer sujeito o desenvolvimento e a formação de uma identidade. Precisa seja coerente com a realidade, proporcionando aos indivíduos novas experiências com a finalidade de estimular o vínculo familiar e social, descobrindo novos potenciais, fazendo com que adquiram e/ou fortaleçam sua autoestima e autoconhecimento.

Este artigo foi desenvolvido por meio da leitura e embasamento teórico nos seguintes autores: Gadotti (2017); Gohn (2010); Libâneo (2008); Natali *et al.* (2017); Pereira (2015); Romans *et al.* (2003), entre outros.

Conceito de educação não formal

O conceito de educação não formal de acordo com Gohn (2010) se deu através da realidade existente de diversas atividades que eram interferidas por relações educativas, entretanto não eram classificadas como educação porque não seguiam a normatização, regulamentação e padrões comportamentais previamente definidos, porém na prática construía diferentes formas de compreensão e socialização do processo ensino-aprendizagem, por ocorrer de maneira espontânea e em ambientes informais.

Sendo assim, a educação não formal também é fonte de aprendizado significativo. De acordo com Libâneo (2008), as escolas convencionais não são exclusivamente o único modo de expressão do método educativo pois, com o desenvolvimento da sociedade, surge a necessidade de um número maior de sujeitos, participando ativamente de decisões que envolvam a comunidade. E esta sociedade precisa de técnicas educativas intencionais, com objetivos que tratem de questões sociais explícitas, métodos, lugares, conteúdos e situações distintas de educação, principalmente para proporcionar às pessoas a participação ativa, crítica e consciente na vida coletiva global.

A educação não formal trata de atividades que possuem características de intencionalidade, no entanto apresentam baixo nível de sistematização e estruturação, implicando correlações pedagógicas, porém não formalizadas. Segundo Gohn (2010), educação não formal é aquela que se adquire “no mundo da vida”, nos caminhos de partilhar experiências, especialmente com exercícios coletivos cotidianos. Seu objetivo visa formar cidadãos capazes de olhar, conhecer, explicar o mundo a sua volta, que

parte dos interesses e necessidades dos indivíduos, para construir relações sociais capazes de transformar a realidade que os cercam.

A educação não formal vai além da capacitação dessas pessoas para o mercado de trabalho e geração de renda, mas parte dos interesses comuns que integram um processo de valorização e resgate da cidadania da comunidade. Ela também se caracteriza principalmente por: ressaltar quem aprende e não quem ensina; flexibilidade e ênfase na prática, vigorosamente relacionada ao âmbito dos participantes. Podemos destacar que a educação não formal complementa e auxilia no processo dos demais campos educacionais. Para Gohn (2010, p.26):

Outra forma encontrada para descrever a educação não formal, com abordagem na mesma linha da educação social, são as propostas que a caracteriza como sinônimo de práticas educativas desenvolvidas junto a comunidades compostas por populações em situações de vulnerabilidade social ou algum tipo de exclusão social.

Desta forma, sempre haverá uma troca entre a educação formal e a não formal e estas ações podem ser consolidadas de diversas formas, assim como a arte, a música, inclusão social, educação e cultura, e neste contexto da educação não formal existe o educador social que é o sujeito que interage com a sociedade.

As funções e competências pedagógicas do educador social

Para um melhor entendimento das diversas funções que exerce o educador social, de acordo com Romans *et al.* (2003), podemos identificá-las e caracterizá-las em meio interno, externo e funções próprias de gestão, que podem ser exercidas em ambos os meios. Funções do meio externo são aquelas que partem de uma instituição (interno) para o meio externo. Neste caso, as práticas educativas podem ser realizadas por meio de funções com a comunidade e ações para determinado indivíduo, comunidade e familiares.

O exercício do educador dentro das instituições é bastante dinâmico, já que cada instituição tem seu estilo, objetivos, filosofia e público específico, conseqüentemente, a atividade educativa também será relativa ao ritmo de cada entidade.

Entre as diferenças encontradas nas funções tanto do meio externo como no interno, podemos destacar algumas que são comuns em ambos, como a função de elaboração de projetos educativos; estudo de ações educativas e de integração social;

envolvimento dos familiares dos indivíduos atendidos; trabalho com a equipe da própria instituição, o envolvimento de equipes externas e entidades similares, e por fim, fazer a supervisão e acompanhamento dos resultados atingidos (ROMANS *et al.*, 2003).

A atuação deste profissional no campo social vai além de trabalhos no meio externo ou interno, mas, segundo Romans *et al.* (2003) envolve também funções relacionadas à gestão, divididas em dois aspectos, de gestão própria da atividade educativa reproduzida e gestão de direção ou coordenação. Suas funções são direcionadas para equilibrar, coordenar, encaminhar, realizar acompanhamentos, avaliar resultados, gerenciar administrativamente e economicamente o estabelecimento e liderar os profissionais nas suas devidas responsabilidades e ações.

Nessa perspectiva de compreender todas as atividades desenvolvidas pelo educador social, Gohn (2010, p.54) afirma que “devem também buscar desenhar cenários futuros; os diagnósticos servem para localizar o presente, mas também para estimular imagens e representações sobre o futuro.”

Sendo assim, para que todas estas funções sejam realizadas, é necessário um trabalho investigativo por parte da instituição, onde possam ser adquiridos dados sócio-geográficos e econômicos para uma compreensão e entendimento da realidade do local em que as ações serão praticadas, a fim de que sejam eficazes e realmente tragam melhoria para os sujeitos envolvidos.

Isto tudo nos faz compreender a importância do educador social em adquirir e desenvolver algumas competências pedagógicas pertinentes ao seu trabalho dentro de uma instituição, para que as mesmas funções citadas sejam realizadas de forma eficaz. Para Mezzaroba (2008), o educador social deve ter a competência para intervir, refletir e avaliar. A figura 1 descreve estas competências:

Intervir	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar diretamente na situação e dar uma resposta para as necessidades servindo de apoio para o caráter pedagógico, social, cultural, e recreativo aos sujeitos, equipes e comunidades compostos por ferramentas sociais, visando melhorar as condições de vida; • Contribuir na averiguação, estudos e avaliações de planejamento de progresso comunitário e social, no reconhecimento de dificuldades em preencher períodos livres e de ensinamentos sobre a preparação deste meio social; • Ter embasamento teórico e experiência prática e desta forma, proporcionar, progredir e apoiar atividades de caráter educativo, cultural e recreativo no preenchimento de períodos livres desde as crianças até os idosos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Instruir a comunidade sobre a necessidade de um trabalho em equipe e um esforço maior dos profissionais da instituição, para que as ações possam abranger de forma eficaz às necessidades do grupo; • Informar, orientar e assessorar, para que a comunidade, familiares ou indivíduo conheçam os serviços e recursos sociais disponibilizados aos interesses dos mesmos; • Estimular e colaborar para atividades de caráter educativo por meio da prática de campanhas, cursos e construção familiar;

Refletir	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar, conforme as indicações estabelecidas à junção entre o mecanismo social, família e outras entidades, assim como funções da comunidade, incentivando e colaborando em programas, reuniões, de progresso ou outras ações em crescimento a classe comunitária.
Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Saber elaborar seu plano de trabalho, de acompanhamento, avaliação dos casos e por fim, o papel de intervenção educativa refletindo suas ações e relações futuras; • Refletir sobre sua própria prática, ou seja, conhecimento profissional e técnico de suas funções, o conhecimento oferecido a ele como educador e o saber se relacionar com o outro, que permitirá ao profissional a habilidade da interação, necessária nas intervenções de cunho educativo e social; • Promover a igualdade, o respeito entre todos os sujeitos ao seu redor, prestando a devida atenção para a necessidade de cada um detectando e buscando resolução de situações de risco ou exclusão social, respeitando e protegendo os direitos desses sujeitos, a privacidade, a autonomia, prevenindo situações que possam trazer alguma forma de incentivo à exclusão e marginalização.

Figura 1: Competências do educador social

Fonte: Mezzaroba, 2008.

Sendo assim, o educador social é um sujeito capaz de tornar independente e conscientizar a comunidade na qual está inserido, através da sua habilidade de interação e orientação, pois cabe a ele intervir junto à comunidade com métodos e projetos de cunho educativo e social que lhes apresentem um modo de vida alternativo, procurando sempre viabilizar e orientar suas escolhas, possibilitando mudança e crescimento significativo para a comunidade.

A importância de uma formação consistente e específica para o educador social

Para exercer a função de educador social com eficiência, de acordo com Pereira (2015), é evidente que o profissional necessita de formação contextualizada, ampla e multirreferencial em questões sociais. O trabalho do educador social é reintegrar indivíduos em situações vulneráveis e/ou assistidos socialmente, isso envolve desde crianças até idosos. É ele que atua nas diferentes situações vividas por estes indivíduos, de modo a estabelecer variações em sua vida social e produtiva. Desta forma, impreterivelmente, exige-se um profissional bem preparado já que segundo Pereira (2015, p.95):

O exercício da profissão de educador social não se apoia no desejo caritativo, nem mesmo no dom ou no sentimento de misericórdia para com as pessoas desvalidas, miseráveis, usurpadas em seus direitos, mas na formação orgânica que luta para transformar as condições opressoras dessas pessoas.

O educador social desenvolve seu trabalho sob uma variedade de ambientes, papéis, situações problemas e grupos diferenciados, portanto necessita de pesquisa e de

uma formação específica, que envolva não só ele próprio, mas também a instituição envolvida. Esta formação deve permitir ao educador atender às necessidades dos indivíduos.

Conforme Romans *et al.* (2003) seria necessário que as universidades não se limitassem apenas à preparação dos educadores na sua formação inicial, mas que dispusessem se envolver em projetos de formação continuada para estes profissionais: conduzindo roteiros formativos, colaborando na elaboração de projetos, instruindo na docência, favorecendo intercâmbios dos educadores para outras instituições do Estado ou internacionais, orientando pesquisas e auxiliando no ensino de campo e atividades sociais. Também disponibilizando recursos para conferências, fóruns e jornadas, direcionando políticas formativas e proporcionando espaços para a busca de novas metodologias e formas de intervenção.

Portanto, deparamo-nos com uma trama complexa que necessita da formação continuada e de pesquisa, onde estão envolvidas não somente as instituições, mas também o educador como responsável social indiscutível. É importante que o educador compreenda que cada habilidade possui dois aspectos: primeiro precisa conhecer, melhorar e aperfeiçoar suas próprias capacidades; e segundo, que entenda como “fazê-las aprender e melhorar nos demais” (ROMANS *et al.*, 2003, p.166) seja em grupo, comunidade ou uma pessoa individual.

A realidade da sociedade vem requisitando certas características necessárias na identidade do educador social, entre elas ser: otimista, realista, criativo, eficaz em ações otimizadoras e construtivas, relevantes a oportunidades de mudança da realidade vivida e uma formação continuada em busca de desenvolver habilidades para o desempenho das práticas do dia-a-dia.

Na atuação desta profissão, é indispensável a estabilidade emocional, a maturidade e o saber relacionar-se com o outro. Além destas habilidades são necessários conhecimentos e técnicas, principalmente porque é um trabalho baseado em boa fé e boa vontade, ou seja, o profissional deve comportar-se mantendo certa vigilância sempre com ponderação, pois se trata de um trabalho intenso que costuma provocar um envolvimento emocional e pessoal nada desprezível. De acordo com Romans *et al.* (2003, p.170):

O educador social se transforma muitas vezes no ponto de confluência das tensões vividas entre famílias e instituições, entre indivíduos e grupos, entre o processo de melhoria e o de deterioração de um indivíduo que se estanca

em seu processo de socialização. A lentidão em alcançar resultados, a escassez de recursos nas entidades, as mudanças de orientações no trabalho devido a determinações políticas, as limitações pessoais e da equipe, as dúvidas sobre se o que se faz é correto e vale a pena fazê-lo podem converter-se em um foco de contradições que dia a dia vão pesando no desempenho da profissão.

Para exercer esta atividade, seria essencial uma formação específica sobre estratégias básicas que possibilitem o educador a preservar-se e a subjugar-se diante dificuldades, estresse, situações problemas, conter ansiedade e encarar com sensatez os limites pessoais, da organização e da equipe. Por estes motivos seria importante o educador receber: instruções sobre técnicas para prevenir o estresse, considerando que mantém contato direto com problemas sociais (ROMANS *et al.*, 2003).

A melhoria do amor próprio, ou seja, respeito que cada pessoa sente por si mesma torna-se essencial para perceber as competências, fragilidades e potencialidades que, como sujeito profissional, o educador social dispõe. Sendo assim, é notável a relevância de inserir um profissional bem preparado de modo teórico e prático para intervir e atuar em espaços de educação não formal. Deste modo a atuação do educador social seria mais significativa e ele teria melhores condições pessoais e sociais de transformar sua vida e da sua comunidade.

A formação do educador social no Brasil

No Brasil, atualmente ocorrem debates intensos no que diz respeito à profissão do educador social, principalmente no que se refere aos projetos de lei, que pretendem regulamentar esta profissão. Os projetos de lei em questão são:

Projetos de Lei	Proposição	Descrição
5346/2009	Deputado Federal Chico Lopes, do Partido Comunista do Brasil do Ceará. Tramita na Câmara Federal	A proposta formativa regulamenta a profissão de Educador (a) social, onde estabelece como campo de atuação os contextos educativos fora dos âmbitos escolares e que envolvam as pessoas em situação de vulnerabilidade, que necessitem de projetos e programas educativos para promoção da cidadania. De acordo com a Lei, o MEC (Ministério da Educação) é o órgão responsável pela implantação e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais de que trata esta lei, ficando o ensino médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta

		profissão.
328/2015	Senador Telmário Mota, do Partido Democrático Trabalhista de Roraima. Tramita no Senado Federal.	A proposta formativa regulamenta a profissão de Educador e a formação mínima no nível superior para o exercício profissional e a incorporação nesta carreira e equiparação de titulação para os educadores sociais que comprovadamente atuam na área há algum tempo antes da validade da regulamentação da profissão.

Figura 2: Projetos de Lei que regulamentam a profissão de Educador Social.

Fonte: Natali *et al.* (2017, p. 1)

Com relação a esses projetos, possuem inúmeros pontos diferentes como: a compreensão da nomenclatura do profissional, propósitos da profissão e ambientes de atuação. Contudo as questões que mais têm ocasionado debates são: pesquisas e discussões referentes ao nível mínimo necessário de formação para exercer a profissão.

Certifica-se com o projeto de lei n. 328/2015 que propõe o ensino superior como requisito de formação diante da complexidade da profissão. Assim como em outros setores da educação, raramente, o ensino médio (técnico) atenderia esta formação inicial no âmbito da educação. Isto nos conduz a outra argumentação, de que no Brasil as profissões relacionadas à educação têm sua formação amparada no ensino superior.

Outro fator relevante é com relação à idade que se conclui o ensino médio técnico no Brasil, entre dezessete e dezoito anos. Esta idade é considerada ainda em processo de desenvolvimento humano, ou seja, não seria o ideal ingressar com esta idade em uma atividade educacional.

Conforme Natali *et al.* (2017), os dois projetos têm sido discutidos em eventos educacionais, em certas audiências nacionais, estaduais e municipais e em grupos e/ou associações de educadores sociais. Entretanto, há desigualdades e contradições das posições entre os profissionais, e carência de uma participação e problematização social desenvolvida nos grupos de educadores sociais. Esta situação demanda um elevado grau de cooperação social, pois entende-se que mesmo diante de posições contrárias à normatização ou que ainda esquivam discutir os projetos em suas ideias, proposições e conceitos, esta movimentação de regulamentar a profissão por meio de projetos de lei em processo é praticamente irreversível, o regulamento da profissão é uma existência em implantação no Brasil.

De acordo com esta mesma autora, a Educação Social no Brasil não tem seus procedimentos formalizados, no entanto, encontra-se carregada de intervenções

pedagógicas e com processo de reconhecimento formal em transição. O profissional que aqui exerce esta função pode receber inúmeras nomenclaturas, por exemplo: educador, instrutor, técnico, animador, recreador, educador social, monitor, facilitador e oficinairo (NATALI *et al.*, 2017).

Apontam-se também as equipes de profissionais que trabalham com os educadores sociais, em geral, são profissionais com formação de nível superior, como assistente social, advogados, psicólogos, pedagogos e o educador social é o único com formação em nível médio, recebendo um salário diferenciado dos outros da equipe.

Segundo Natali *et al.* (2017) em diferentes lugares no mundo já acontece a formação específica de educadores sociais, por exemplo: Uruguai, Alemanha, Espanha, Portugal, Itália, Filipinas, Holanda, Finlândia e outros, incluindo cursos de pós-graduação. Enquanto aqui no Brasil não é imposta nenhuma formação escolar específica para este profissional, pois de acordo com a descrição na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), no código 5.153, a maioria dos segmentos do cargo de educador social pode ser ocupada por indivíduos com formação em nível médio, sem exigência de cursos superiores ou específicos na área de educação.

Assim, torna-se imprescindível o avanço da Educação Social no Brasil, é preciso buscar a formalização dos processos, objetivando o desenvolvimento do alcance educativo. Nesta perspectiva Natali *et al.* (2017 *apud* GADOTTI, 2012), afirma que o procedimento de regulamentar a profissão é relevante, pois confere melhorias para inúmeros educadores com relação ao reconhecimento enquanto profissional, obtendo um avanço na garantia de direitos trabalhistas, e assim podendo alcançar maior qualificação na atuação profissional.

O educador social como transformador de realidades sociais

O educador social necessita de uma formação consistente, pois trabalha com diferentes perspectivas e problemas sociais, gerados por diversos motivos. Estes precisam ser analisados de forma precisa, mas com uma reflexão justa e flexível. Giehl (2011) menciona que antes de iniciar o trabalho em alguma comunidade ou determinado grupo é essencial que o educador social e/ou sua equipe façam um diagnóstico da realidade social desse ambiente. Assim, Giehl (2011, p. 44) afirma que:

Por isso, para entender profundamente determinadas realidades, é fundamental contar com equipes especializadas multidisciplinares de captação, organização e análise dos dados. [...] como nem sempre dispomos de equipes interdisciplinares para desenvolver as pesquisas, precisamos exercitar ao máximo a visão holística e a capacidade de análise multidisciplinar.

Para o educador social, uma formação sociopedagógica não o auxilia apenas no desenvolvimento de metodologias para essa captação de dados, mas também, na intervenção de conflitos e na mediação do planejamento à ação. O primeiro passo para o diagnóstico da realidade, de acordo com Mazoyer (*apud* GIEHL, 2011, p.45) “é delimitar e distinguir o objeto e o universo de análise.” Essa interpretação precisa estar de acordo não só com o ambiente em que o educador social irá trabalhar, mas também considerar o tempo e as mudanças que ali ocorreram. Quando o diagnóstico é concluído, o segundo passo é a definição das estratégias que serão utilizadas para chegar ao objetivo, que segundo Giehl (2011) precisa levar em consideração a estrutura necessária para sua realização, o tempo e a equipe ali disponíveis.

Na maioria das vezes, por falta de capacitação dos profissionais da educação social esses diagnósticos são imprecisos, ou mesmo nem são realizados, partindo direto de uma conclusão prévia para a elaboração de um projeto de intervenção, o que não deveria ocorrer.

Para nós, de modo geral, a realização de diagnósticos de realidades ainda não está incorporada como tarefa óbvia, evidente e natural, embora devesse ser. As investigações das realidades ainda nos causam estranhezas e dificuldades, mas são fundamentais para traçar os planos de ação se quisermos obter efetividade. (GIEHL, 2011, p.47)

Uma formação permanente do educador social possibilita a ele coordenar uma equipe de profissionais capacitados para a realização de todo o processo de transformação social, desde o diagnóstico, metodologias e estratégias, até a sua conclusão e efetivação do plano de ação. A maior parte dos planos de ação ocorre em conjunto com a própria comunidade ou grupo trabalhado, com isso, o plano terá como suporte a visão, a linguagem e a percepção das próprias pessoas envolvidas, e não somente da equipe e do educador social (GIEHL, 2011).

O educador social e sua equipe também precisam ter consciência de que as metodologias e dinâmicas utilizadas necessitam flexibilidade que possibilitem a interação, a comunicação, a criatividade e a estimulação da diversidade nas manifestações.

A tese de um projeto ao mesmo tempo exige reflexão, criatividade e a ação da equipe. Neste quadro, cada membro da equipe é obrigado a refletir sobre seu discurso, conduta em reuniões de avaliação e reajuste do seu trabalho. Este aspecto do trabalho é exigente, deve ser exigente. É necessário pensar e fazer como uma equipe. (RODRÍGUEZ, 1999, p.168)

O educador social precisa ter sensibilidade, responsabilidade e seriedade na escolhas das ferramentas adequadas para instigar a plena expressão livre dos indivíduos que participam do plano de ação. De acordo com Giehl (2011), o sucesso do diagnóstico se dará conforme o posicionamento e a locução dos mediadores (educador e equipe) diante desses indivíduos, pois quanto mais próximo os mediadores estiverem da realidade deles, mais desinibidos eles se sentirão em participar.

Considerações finais

O presente artigo discorreu sobre a importância de uma formação consistente para o educador social e como essa formação pode auxiliá-lo no processo de desenvolvimento dos indivíduos com os quais atua nos ambientes da educação social. Também apresentou quais são as competências pedagógicas necessárias e quais diferenciais humanos lhe são essenciais.

O educador social está inserido nos ambientes de educação social, ou seja, na educação não formal. A educação não formal é aquela que demonstra ter intencionalidade, mas sem ter uma sistematização complexa, e almeja uma formação integral do indivíduo que nela se encontra. O educador social, por trabalhar com indivíduos em diversas situações sociais distintas, e ter como objetivo o desenvolvimento educacional, profissional e pessoal destes, precisa possuir uma boa preparação teórica e prática. Esse profissional necessita de uma visão ampla e crítica do meio social, agindo com lucidez em suas tomadas de decisões e na resolução de problemas, sabendo administrar o seu lado emocional, seu saber empírico com o seu conhecimento e suas competências sociopedagógicas. É da competência deste profissional a elaboração de projetos, o estudo de ações socioeducativas, a promoção da integração da família com toda a equipe e instituição e o acompanhamento de resultados, no geral, ele precisa saber coordenar e equilibrar a estrutura com a qual trabalha.

Uma formação em nível médio não dará ao educador social um embasamento

teórico suficiente para uma boa reflexão sobre as necessidades de um determinado grupo social. A idade de conclusão do nível médio também mostra que este educador pode não ter um bom conhecimento prático, que é de extrema importância na hora de intervir nos ambientes sociais e na integração dos grupos atendidos (indivíduo, família, comunidade). Enquanto em outros países já existe uma formação específica para este profissional, no Brasil ainda se discute sobre a regulamentação da profissão, sem exigência de formação superior. O artigo possibilitou perceber a necessidade de avanço nas discussões sobre a formação específica e contínua do educador social no Brasil, focar na formalização dos processos, somente assim haverá um progresso no âmbito educacional.

A formação em nível superior e uma nomenclatura específica trariam para o educador social um reconhecimento de sua profissão, e a possibilidade de conhecer, melhorar e aperfeiçoar suas capacidades tornando-se o que verdadeiramente o educador social é, um agente da modificação, um agente transformador.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n. 5346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=661788>. Acesso em: 26 mai. 2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 328/2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=166982&tp=1>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

GIEHL, Pedro Roque. Olhando e entendendo as realidades. *In*: MOURA, Paulo Gabriel Martins (Org.). **Educador Social: Uma construção Profissional**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da ULBRA, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEZZARROBA, Solange M. B. **O papel do Educador Social: superando desafios**. 2008. Disponível em:

<http://capacitacao.secj.pr.gov.br/O_PAPEL_DO_EDUCADOR_SOCIAL.ppt>.
Acesso em: 26 abr. 2017.

NATALI, Paula Marçal *et al.* **Percursos da Formação de Educadores Sociais no Brasil: Processos em Trânsito e Diversidade de Experiências.** Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/Artigo%20Chile%202017\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Artigo%20Chile%202017(1).pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2017.

PEREIRA, Antonio. **Formação de Educadores sociais: Profissionalização Técnica, Para Quê?** Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Antonio%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

RODRÍGUEZ, Iñaki. El educador social especializado, ética y profesión. In: ESTEBAN, José Ortega (org.). **Educación Social Especializada.** 1. ed. Barcelona: Ariel, 1999. p.163-170.

TRILLA, J.; ROMANS, M.; PETRUS, A. **Profissão Educador Social.** Porto Alegre: Artmed, 2003.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL, O ENSINO FORMAL E OS AGLOMERADOS SUBNORMAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

Arthur Vianna Ferreira¹

RESUMO

O presente trabalho é um recorte do PIBIC 2016/2018 intitulado “*Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo*” 2016/2018 da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, que tem como objetivo geral investigar as práticas educativas não escolares e suas relações com as representações, sociais ou não, destes educadores sobre as camadas empobrecidas do município de São Gonçalo, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Nessa primeira parte da pesquisa, onde se objetiva mostrar a relação entre as comunidades educacionais escolares, e não escolares, e sua relação com os aglomerados subnormais da cidade, os principais resultados são: problemas na distribuição entre as escolas estaduais e as populações empobrecidas do município; o déficit do registro oficial de instituições socioeducacionais na Secretaria de Desenvolvimento Social e a distribuição irregular da educação, escolar e não escolar, em relação aos bairros e os ‘bolsões de pobreza’ da sociedade Gonçalense, levando a reflexão sobre o papel do estado frente às demandas sociais desse município.

PALAVRAS-CHAVES: Pedagogia Social. Escolas Públicas Estaduais. Instituições Socioeducativas. Pobreza

1. Introduzindo a temática: entre o espaço-tempo da educação em São Gonçalo e o campo teórico da Pedagogia Social.

A educação para as camadas empobrecidas ocupa um espaço e tempo histórico real e

¹ Doutor em Psicologia da Educação – PUC-SP. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Email: arthur.vf@gmail.com; arthur.ferreira@uerj.br

simbólico nas sociedades. Ou seja, ao mesmo tempo em que o poder público marca a sua presença nos aglomerados subnormais² a partir das instituições oficiais de educação e saúde, essas instituições são marcadas pelos sujeitos que as frequentam. A presença ou não dos aparelhos do estado nesses espaços indica, inicialmente, uma forma de organização pública e civil de atendimento a essas comunidades. E, conseqüentemente de que forma, tanto o Estado quanto a sociedade civil, organiza suas representações a respeito das populações que são atendidas pelas suas instituições, justificando práticas socioeducacionais e naturalizando relacionamentos sociais no município e/ou região.

Dessa forma, ao iniciarmos um estudo sobre as possíveis representações sociais sobre camadas empobrecidas dos profissionais da educação das instituições socioeducativas e do sistema de ensino formal, faz-se necessário o mapeamento dessas regiões, das suas populações e as instituições presentes, como um ‘*raio-x*’ da realidade, muitas vezes mascaradas por números oficiais que não representam a realidade concreta vivida por esses sujeitos empobrecidos.

Esse se tornou o objetivo dessa primeira parte do nosso trabalho e apresentando com suas primeiras inferências do espaço socioeducacional em São Gonçalo: mapear o espaço físico e levantar a bibliografia de um campo teórico da educação que fizesse a reflexão sobre as práticas socioeducativas destinadas a transformação, libertação e emancipação dos grupos sociais respeitando a sua cultura e lógica própria de ação. Por isso, a Pedagogia Social se apresenta nessa pesquisa para auxiliar nas reflexões sobre essas realidades educacionais.

1.1. A Pedagogia Social como campo teórico da educação

Ao falarmos de Pedagogia Social no Brasil, podemos dizer que é um campo teórico pertencente às Ciências da Educação que busca uma reflexão sistemática sobre as práticas educacionais não formais e informais existentes nas instituições que estão nas áreas onde, dificilmente, não existe intervenção do poder público. Esta se caracteriza por um trabalho que atende principalmente crianças, adolescentes, jovens – e atualmente idosos – de determinadas esferas sociais, mais empobrecidas e carentes de todo o tipo de demandas sociais.

A pedagogia social age dentro das periferias no intuito de integrar essas pessoas na

² Aglomerados subnormais é o nome dado pelo IBGE ao culturalmente constituído como “favela” ou “comunidade”. Segundo IBGE (2010) um aglomerado subnormal é o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características a seguir: irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes; carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública.” In: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/>. Acessado em 10 mar. 2017 às 14h 30min.

sociedade, tornando-os independentes social, educacional, cultural e financeiramente, evitando depender dos auxílios do estado. A intenção dos conteúdos desse campo teórico é levar o conhecimento crítico do mundo, fazendo com que iniciem um processo de reflexão existencial, ou seja, entendam o papel que estão ocupando na sociedade e que podem modificar suas realidades. Assim, transforma a ideia de que são excluídos socialmente e nada os fará diferente. A perspectiva do trabalho reflexivo é dar suporte para ações de resgate da dignidade e compreensão de mundo, de valores pautados nos direitos e deveres. Assim as camadas empobrecidas podem sair da zona de segregação e ocuparem um novo status social.

Como esse trabalho acontece? A pedagogia social é uma reflexão da prática socioeducativa já existente. Logo podemos dizer que é através de ações socioeducativas de básica crítica e profissional, indo além da educação tradicional escolar que, a prática da pedagogia social, conhecida como educação social, se torna elemento de esperança para esse contingente esquecido pelo governo. A partir da reflexão, da organização dos ideais e da ação coletiva, os sujeitos conseguem sua integração na realidade social inserindo-se no mercado de trabalho, valorizando as lógicas de seus grupos de pertença e potencializando as culturas locais como formas de se relacionar com a sociedade com um todo.

Para Quintana Cabanas (1999) um dos autores que define bem esse conceito oriundo da pedagogia social é Klaus Mollenhauer quando diz:

“Não se trata de trabalhar somente na socialização/ adaptação do indivíduo, mas de infundir neles uma atitude crítica capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade. Não se trata de promover adaptação e acomodação à sociedade, mas de promover a mudança na mesma. Para o autor, não basta cultivar a relação entre educador e educando, mas de modificar as condições sociais geradoras de conflito; não se trata de exercer um papel de controle social sobre a juventude, mas fazer com que os jovens sejam participantes da própria educação” (p.109)

A ausência do poder público em áreas empobrecidas e dominadas pelo poder do tráfico agravam a realidade das grandes cidades e regiões metropolitanas. Só a presença policial não resolve o problema desses espaços. Assim, ressalta-se a importância do educador social, que tem como ponto inicial de reflexão a pedagogia social que é sistematizadora de outras práticas socioeducativas. Apropriando-se da realidade vivida no campo de trabalho sociopedagógico e do campo teórico da pedagogia social, esse profissional contribui nesses espaços para a formação do cidadão das camadas empobrecidas e reconhecimento da (re)existência de seres humanos que possuem necessidades não atendidas.

Enfim, ao estudarmos a pedagogia social trazemos as formas básicas de refletir sobre a ação da educação fora do ambiente escolar: a social, a popular e a comunitária. É uma das maneiras existentes de sistematização da reflexão da prática que proporciona a outros sujeitos

implicados no social a possibilidade de organizar suas próprias reflexões e inflexões sobre a sua realidade específica e as diversas possibilidades de ‘vir-a-ser’ no contexto social, transformando-se em práticas socioeducativas, ou seja, em educação social em conceito geral e amplo.

Uma das mais fortes ideias defendidas pela pedagogia social contemporânea é que a educação social prepara o cidadão para o mundo. Pensar criticamente, agir em defesa de seus grupos sociais, reivindicar o direito a moradia, a saúde e a educação: passa ser uma das principais metas dos educadores sociais em seus territórios de práticas socioeducativas. Ao ter o reconhecimento do seu grupo, através dos espaços organizados para a luta de direitos, os sujeitos se enxergam como parte da cidadania, e muitas vezes, enfrentam o poder público para garantir que seus direitos sejam constitucionalmente assegurados. As instituições sociais e outros espaços legitimados pela sociedade civil, como ONGs, Associações e Fundações, filantrópicas ou não, do terceiro setor passam a ser espaços privilegiados para o exercício dessa educação social.

Dentro desses espaços, destaca-se a educação comunitária pautada por reivindicações em grupos sociais, comunidades e movimentos especializados. Esse tipo de educação social se organiza em coletivos como creches, moradia, saúde, atendimento aos LGBTs, mulheres e crianças em estado de abandono e se expressa de forma visível nos espaços dos grandes centros urbanos. Ela é uma das formas de ação socioeducativas que mais se apresentam em municípios que compõem as regiões metropolitanas no Brasil como é o caso de São Gonçalo. Segundo Gadotti (2012), a educação comunitária consiste:

“em qualificar ou equipar o homem em desenvolvimento com a capacidade de se orientar diante de grandes objetivos, tais como, sociedade, Estado, partido, associações nos quais a vida irá situá-lo. A educação comunitária fará com que o homem se torne um membro útil, produtivo no seio destas diversas modalidades de associações, social, política, vale dizer, que ele não seja simples roda que gira em torno do seu eixo, mas uma pessoa, uma roda equipada com dentes e, assim esteja apta a engrenar em outras rodas deste enorme aparato e seja capaz de participar deste imenso e complicado movimento global.” (p.82)

Outra forma de organização da educação social se dá na educação popular, que no Brasil tem como referência a experiência sociopedagógica de Paulo Freire. A forma de ser e estar desse teórico e educador junto às comunidades populares organizou formas variadas de práticas educativas que colocavam em destaque os saberes populares para o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos socialmente empobrecidos. Um dos exemplos que podemos utilizar para o esclarecimento dessas práticas socioeducativas foi o movimento de alfabetização de jovens e adultos, oriundos dos campos e que se aglomeravam nas cidades em busca de trabalho. Anteriormente no campo não viam a necessidade de aprenderem a ler,

tinha um trabalho totalmente braçal, já nas cidades e com o advento das máquinas precisavam aprender a ler e escrever para entenderem os manuais. (cf. Freire, 2011)

Paulo Freire inicia um processo de alfabetização para adultos, mas não utilizando o método tradicional, ele procurava trazer para a sala a experiência de cada um e partir desta experiência iniciava o processo de alfabetização. Com esse ‘método’, ele mostrava para os cidadãos que suas experiências até ali vividas eram valiosas e mereciam ser preservadas, que os conhecimentos não são vagos e eles podem ser inseridos no método de aprendizagem nas escolas. Com isso o Paulo Freire levava aos seus alunos o poder do questionamento, de pensar o lugar que ocupavam no mundo e onde poderiam chegar com esse conhecimento.

Transformar o aluno, plantar nele uma inquietação, um necessidade de querer saber mais e porque, de lutar pelos seus objetivos, tornando-os conscientes do mundo em que vivem, e depende deles querer essa mudança ou não. Através da educação popular, o educador mostrou ao educando as possibilidades, colocando nas mãos deles as escolhas que vão depender também de suas atitudes diante da realidade social em que ele se encontra.

Para além das formas em que se apresentam a educação social até aqui apresentadas pela reflexão promovida pela Pedagogia Social (do tipo social, comunitária ou popular), esse mesmo campo teórico se pergunta: qual tipo de formação seria a mais adequada para esse profissional?

Embora essa discussão não seja tão recente, continua gerando muita polêmica em torno desse assunto. Se os conceitos de ‘Popular’, ‘Comunitário’ e ‘Social’ existentes na Pedagogia Social, são recorrentes temas de discussão entre os seus teóricos, por que não seria o tema da formação dos sujeitos responsáveis por realizar a reflexão nesse campo teórico?

De qualquer modo, existe um consenso não sobre o conteúdo da formação básica do educador social, mas sobre a postura do educador diante do seu trabalho sociopedagógico. Para se trabalhar a educação no social, faz-se necessária coragem e vontade de transformação, determinação para mudar as realidades e para confrontar o sistema que, muitas vezes, nega o atendimento básico às camadas empobrecidas. Outros temas também se fazem importante na ação desse educador no social como o questionamento junto a essa população pobre o papel homem-mulher, homem sociedade e homem meio ambiente. A reflexão sobre os papéis e funções impostos pela sociedade e o lugar que a sociedade os obriga a ocupar, passa a ser o ponto inicial que permite a mudança possível no horizonte desses grupos. O educador social deve conhecer a realidade dessas pessoas e propor uma mudança social, econômica e cultural.

Além disso, o educador precisa ter uma visão de mundo profunda, ser acolhedor, adentrar nessas realidades esquecidas pelo poder público, entender como esses grupos se

organizam e partir daí pensar na melhor maneira de mudar a realidade social.

Todos esses questionamentos reafirmam o papel da Pedagogia Social como área da educação social para uma reflexão e sistematização da prática existente. Ou seja, um estudo profundo a cerca da comunidade a ser atendida, como seus costumes, modo de vida vivem, organização do grupo, reais necessidades sociais, alimentação, trabalho, desenvolvimento psicológico, vivência da violência cotidiana. Todos esses aspectos a partir dos elementos educacionais que auxiliam o sujeito em seus processos cognitivos de reconhecimento e apropriação da realidade para uma transformação necessária.

Os fundamentos da educação passam a exercer um efeito transformador, que realmente oportuniza a essas pessoas um discernimento consciente sobre a vida política, social e de sua independência.

Segundo Graciani (2014), a educação não pode ser entendida apenas como um espaço formativo dos ambientes institucionais formais. Em rede com os demais saberes da sociedade e dos indivíduos ela se projeta como elemento fundamental para a construção de um novo modo de ser humano e de convivência entre seus pares.

“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. Fazer pedagogia hoje é confrontar-se com a diferença, superar o preconceito e promover a emancipação. A reflexão pedagógica, portanto, deve submeter à crítica preconceitos culturais e educativos; questionar a relação homem sociedade, homem-mulher e homem-meio ambiente; propor novos valores e modelos antropológicos e culturais, promovendo, com isso, a compreensão, a tolerância, o respeito e o intercâmbio multicultural. Nesse contexto, ganha relevância o trabalho do educador social, especialmente por atuar além das iniciativas convencionais de ensino, práticas pedagógicas alternativas, direcionadas à transformação da realidade. Para essa missão, é preciso coragem, intuição, percepção, compromisso social, Maturidade Pedagógica e a capacidade de trabalho em grupo”. (p.76)

No contexto apresentado nessa fundamentação teórica é que entendemos a importância do estudo contínuo da Pedagogia Social tanto para aqueles que estão no campo das práticas socioeducativas quanto para aqueles que estão em formação inicial nos cursos de docência em pedagogia e das demais áreas de licenciatura. É necessário para o profissional da educação, escolar ou não, entender que aquele indivíduo com quem desenvolve seu trabalho sofre interferência do meio em que vive e como vive da mesma forma que ele é agente de modificação do seu ambiente social.

Somente desse modo é que poderemos estabelecer uma maior conexão com os alunos/educandos, aprofundando o processo de ensino-aprendizagem social e ajustando as práticas educativas às realidades sociais contemporâneas. Para os profissionais da educação (no) social são essas práticas socioeducativas que poderão ser instrumentos favoráveis para

uma transformação do tempo-espaço histórico vivido pelos indivíduos em suas comunidades empobrecidas, favorecendo um desenvolvimento oportuno para atender as demandas sociais e afetivos dos grupos sociais em vulnerabilidade social.

2. O reconhecimento do território socioeducativo: o que oficialmente São Gonçalo apresenta sobre as práticas educativas com comunidade empobrecidas?

Esse trabalho faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UERJ/FFP, intitulado de “Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo”

O projeto tem como objetivo geral investigar as possíveis representações sociais, ou não, dos educadores sobre as camadas empobrecidas atendidas por eles nos bairros periféricos da cidade de São Gonçalo. Os resultados a serem discutidos são oriundos dos objetivos específicos: mapear as instituições de ensino formal e informal e identificar os espaços de atuação educacional não escolar e/ou atividades extracurriculares em relação às comunidades empobrecidas do município.

Assim, com os primeiros resultados desse PIBIC busca se compreender a interação entre instituições socioeducativas, escolas estaduais e aglomerados subnormais de São Gonçalo. Após identificar os espaços mais carentes e os espaços formativos escolares ou não oferecidos às camadas empobrecidas, o trabalho procura verificar como as questões das práticas educativas e os relacionamentos psicossociais entre educadores e camadas empobrecidas, se encontram organizado para atender as reais demandas socioeducacionais dos três grupos envolvidos no cotidiano escolar de São Gonçalo: os educadores sociais, professores e as camadas empobrecidas desse município.

2.1. Metodologia de trabalho e resultados obtidos.

A etapa inicial do projeto se constitui no levantamento de todas as instituições de ensino público estaduais do município e das instituições socioeducativas registradas oficialmente pelo poder público de São Gonçalo, pertencentes aos bairros dos 1º e 4º distritos, de todas as instituições sociais que ficam nos bairros onde estas escolas estão localizadas, e dos aglomerados subnormais nas regiões ou próximos das regiões onde as escolas e as instituições sociais, assim como as facções criminosas controlam o fluxo de pessoas e serviços prestados a esta comunidade, mesmo que ainda seja de forma informal ou indireta.

É importante ressaltar que optamos pelas escolas estaduais por serem da mesma esfera

governamental que a UERJ/FFP e assim podemos tentar uma aproximação cooperativa entre esses dois espaços de educação estadual sendo essa a nossa próxima etapa da pesquisa. Os dados recolhidos foram obtidos pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (Metropolitana 2), pelos dados IBGE, pelos dados do Município de São Gonçalo (Secretarias de Educação e de Desenvolvimento Social), além de trocas de informações informais com estudantes e outros moradores dos aglomerados subnormais (favelas) existentes em São Gonçalo. Vejamos os mapas ilustrativos das realidades espaço-temporal do município em estudo.

Mapa 1: Cidade de São Gonçalo no mapa do Rio de Janeiro:



Fonte: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php> (2016)

Mapa 2: Divisão da cidade por distritos:



Fonte: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php> (2016)

Todos os dados foram levantados através da internet nos sites relacionados ao governo do Estado do Rio de Janeiro e a prefeitura do município de São Gonçalo, além de outros sites que continham informações sobre os itens que buscamos nessa pesquisa. Também foram realizados entrevistas semidirigidas com alunos da FFP/UERJ moradores de São Gonçalo

para descoberta dos nomes mais comuns dados aos aglomerados assim como a respeito às facções que controlam o tráfico social e econômico nessas comunidades. Vale a pena lembrar que os dados sobre as facções criminosas e seu domínio sobre as comunidades empobrecidas sofrem variações constantes e ficam desatualizados conforme as movimentações do tráfico de drogas.

Após o levantamento conseguimos alcançar os números abaixo, referentes aos 1º e 4º distritos de São Gonçalo, apresentado sinteticamente no quadro abaixo.

Quadro 2 : Síntese de dados sobre Ensino Formal, ONGs, Subaglomerados Normais e facções criminosas no município de São Gonçalo

Números totais do levantamento
43 Bairros (30 no 1º Distrito e 13 no 4º Distrito)
42 Instituições sociais ou ONGs (Divididas por 22 bairros)
38 Escolas Estaduais (Divididas por 24 Bairros)
31 Aglomerados Subnormais (Agsn) Identificados
6 Complexos de Agsn controlados por facções criminosas
4 Bairros com Agsn controlados pela facção Amigo dos Amigos (ADA) e Terceiro Comando Puro (TCP)
29 Bairros com Agsn controlados pela facção Comando Vermelho (CV)
10 Bairros onde não foram identificados Agsn

Fonte: Autores (2017)

3. (In)conclusões: O que os dados nos apontam sobre a relação entre as comunidades e espaços educacionais.

Após as informações obtidas com o levantamento dos dados, é possível fazermos algumas considerações parciais sobre a distribuição das escolas, das instituições sociais e das áreas de risco do Município de São Gonçalo (nos 1º e 4º distritos) que nos permitem pensar a respeito de como essa distribuição reflete a maneira como o poder público estadual encara a questão da educação nas camadas empobrecidas dessa cidade e como se encontra dispostas as instituições sociais nesse município.

O primeiro ponto que podemos destacar é a defasagem no número de escolas em relação ao número de bairros, pois das 38 escolas do Estado existentes nos 2 Distritos do Município, apenas 24 bairros são atendidos, sendo 16 e 8 no 1º e 4º distritos respectivamente. Observando essa informação em percentual podemos inferir que dos 43 bairros, cerca de 45% não contam

com a participação do Estado ao que se refere educação pública, representando quase a metade do total. A situação é um pouco pior quando observarmos que do total de 42 instituições sociais ou ONGs cadastradas pelo município, essas se fazem presentes em apenas 22 bairros, indicando que 49% deles não contam com a presença de ações sociais para o atendimento de seus habitantes.

Essa realidade se agrava ao observarmos que 13 bairros (30% do total) não contam nem com a presença das escolas nem com a presença das instituições socioeducativas. Nesse caso, essas últimas não só poderiam realizar um trabalho social importante para a população, mas também poderiam suprir a ausência do poder público, fornecendo educação social por meio dos mecanismos já apresentados anteriormente pela Pedagogia Social.

O segundo ponto que merece destaque e é extremamente importante observar para perceber os efeitos colaterais da ausência do poder público, e ainda, o quanto a população, especialmente as crianças e os jovens estão expostos aos riscos do poder paralelo, que de forma legítima acaba tomando conta dessas regiões. Dos 43 bairros (do 1º e 4º distritos) 33 possuem áreas controladas por facções criminosas do tráfico de drogas. Isso demonstra que enquanto o Estado, com escolas públicas, ocupam um total de 55% de toda a região do 1º e 4º Distritos, o poder paralelo atua em um total de 77% dessa mesma região.

Outra situação, que não só chamou a nossa atenção ao realizarmos este levantamento, e nos aponta para uma reflexão é o fato de que a região do centro da cidade (Rodo de São Gonçalo) e o do Alcântara, que não foram identificados aglomerados subnormais significativos ou mesmo a evidência de facções criminosas possuem a maior concentração de instituições socioeducativas para atendimento a população empobrecida. Em verdade, esses dois bairros possuem uma quantidade de instituições não governamentais muito superiores a de qualquer outro bairro da cidade.

Esses dados nos permitem a pensar em algumas questões para nossa reflexão sobre as relações educacionais e a pobreza.

1- Uma vez que as instituições sociais têm por objetivo alcançar as partes da sociedade, onde existe a ausência, ou a ineficiência da atuação do poder público, qual a explicação para que estas estejam tão distantes dessas partes?

2- Como a população empobrecida poderá se beneficiar dos trabalhos oferecidos por essas instituições, uma vez que estão localizadas distantes de seus espaços e para ir até elas dependem de um esforço econômico e de administração do tempo, que sabemos ser tão escassos nas periferias?

3- Se a maior parte da população interessada no trabalho das instituições encontra-se

distante delas, aos interesses de quem elas estão servindo na maior parte do tempo em que estão funcionando?

4- Que questões podem estar interferindo para que essas instituições não estejam mais bem localizadas, seria por impedimento das facções criminosas, seria por medo de seus idealizadores e agentes de se colocarem no interior das áreas de riscos?

5- Como o Estado pode contribuir para uma melhor localização e atuação dessas instituições que, pela sua própria ausência, se fazem tão importantes para preencher algumas lacunas das necessidades das populações empobrecidas?

Essas perguntas se abrem para a continuação da investigação em andamento nesse projeto de investigação.

Enfim a nossa primeira inferência é que onde tem uma comunidade empobrecida em São Gonçalo, nem sempre tem uma comunidade educativa reconhecida como tal. Ou seja, nesse primeiro momento, ao realizarmos o levantamento das informações que são imprescindíveis para o avanço dos trabalhos, conseguimos inferir questões pertinentes para serem desenvolvidos no decorrer dessa investigação sobre educação e pobreza em São Gonçalo. De fato, esses dados mapeados dão base ao nosso caminho investigativo e ajuda-nos a transitar em busca das respostas que possam contribuir para uma ação cada vez mais eficiente a respeito das práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares nesse município.

Com o mapeamento realizado e o cruzamento de dados também adiantamos algumas reflexões necessárias para o entendimento de todo esse processo. A partir desse ponto da investigação seguimos para o segundo momento de visita a algumas escolas desses dois distritos, da procura de atividades educacionais sociais nessas escolas e, oxalá, da descoberta de relacionamentos e práticas educativas entre a escola e as instituições socioeducativas que proporcionem a emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos dessas regiões de São Gonçalo. As nossas investigações sobre as práticas pedagógicas e as relações psicossociais entre a escola, as camadas empobrecidas e as instituições socioeducativas seguem o seu rumo traçados pelo mapeamento da pobreza e da educação – e em processos emancipatórios – nessas regiões de São Gonçalo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortês, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. In Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2012, São Paulo (SP) (online). Acessado em abril de 2017. Disponível em www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script.

GRACIANNI, Maria Stella. *Pedagogia Social*. São Paulo: Cortez, 2014.

QUINTANA CABANAS, José María. *Textos clássicos de pedagogia social*. Valencia: Nau Llibres, 1999.

Referência em websites:

Escolas públicas em São Gonçalo. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>. Acessado em 10 de fevereiro de 2017 às 20h 20min.

Jornal O São Gonçalo. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php> Acessado em 01 de abril de 2017 às 11h.

Matricula fácil - Rio de Janeiro Disponível em: <http://www.matriculafacil.rj.gov.br/ListaDeEscolas.aspx#>. Acessado em 23 de fevereiro de 2017 às 15h.

ONGs credenciadas em São Gonçalo. Disponível em: <http://www.encontrasaogoncalo.com.br/e/entidades-beneficentes-em-sao-goncalo.shtml>. Acessado em 12 de março de 2017 às 13h 40min.

São Gonçalo e Niterói: Um território. Disponível em: <http://blogcrimesnews.blogspot.com.br/2015/11/sao-goncalo-e-niteroi-um-territorio.html>. Acessado em 04 de fevereiro de 2017 às 09h.



ASSOCIAÇÃO DA FACULDADE DE TERCEIRA IDADE (AFATI): UM LÓCUS CONTRIBUTIVO PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/UV

Suzelene de Fátima Xavier Jaretz¹

Rosana Beatriz Ansai²

Resumo: A partir do que defende a Pedagogia Social e do cenário da garantia dos direitos sociais e inclusão da população idosa no interior da Universidade, é que o curso de Pedagogia da UNESPAR/UV encontra na Associação da Faculdade de Terceira Idade (AFATI) um campo profícuo de formação do educador social que atende uma demanda da sociedade da população de idosos via inserção desta população em atividades produtivas. A pesquisa de cunho exploratório, teórica bibliográfica e apoiada em pesquisa de campo, objetiva evidenciar como um projeto de extensão universitária que oferece atendimento e garantia dos direitos sociais da população idosa no interior da universidade pode ser um lócus contributivo da formação do educador social sob os fundamentos da Pedagogia Social no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. O estudo não tem a pretensão de se posicionar estritamente no campo da Pedagogia como sendo um elo exclusivo de formação da Pedagogia Social, e tampouco tencionou designar o curso como um modo operante de formação de educadores. Porém podemos firmar a AFATI como sendo um registro de práxis educativa exemplar de vivências educativas e formativas de educadores sociais, uma área de atuação profissional em franca expansão.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Pedagogia Social. Educador Social. Projeto de Extensão. Idosos.

¹ Graduanda do 3º ano vespertino do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná *campus* União da Vitória. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do Projeto Mão Amiga do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. E-mail: suzejaretz@hotmail.com

² Rosana Beatriz Ansai, Mestre em Educação, Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória (UNESPAR/UV), Coordenadora do Projeto de Extensão “Espaço da Mamãe Universitária” e coordenadora do subprojeto Mão Amiga CAPES/PIBID, vinculado ao curso de Pedagogia; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE). E-mail: ansairosana@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia está cada vez mais empenhado em promover discussões visando a inserção em sua proposta curricular de um portal voltado para a formação de educadores sociais.

Neste sentido, o estudo aqui apresentado, reveste-se de importância por elaborar uma proposta de interlocução voltada à formação do educador social no curso de Pedagogia, via projeto de extensão universitária, sob o marco teórico da Pedagogia Social.

Neste tocante, ressaltamos que muito embora exista a função de educador social, ainda não há um campo ou área específica de formação, fato que leva o curso de Pedagogia a postular este papel. Assim, nos fundamentamos em Paula (2017, p.11), quando explicita que

Nas últimas duas décadas no Brasil, alguns docentes dos cursos de formação de professores têm se preocupado em inserir nas disciplinas, nos projetos de extensão, nos projetos de pesquisa e nos grupos de pesquisa as discussões e os referenciais teóricos da Educação Popular, da Educação Social e Pedagogia Social. A proposta é sensibilizar os alunos sobre esses diferentes campos e possibilitar aos futuros profissionais, subsídios para que possam atuar como educadores sociais em diferentes contextos.

Sob esta alegação, uma nova ótica de formação se descortina para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, tendo por perspectiva sensibilizar acadêmicos sobre um campo de atuação profissional em um contexto não escolar, possibilitando subsídios teóricos práticos para que possam atuar como educadores sociais em diferentes contextos, dentre estes a Associação da Faculdade Aberta da Terceira Idade (AFATI), o projeto extensionista Sempre é Tempo de Saber; alfabetização digital e tecnológica e o Projeto Extensionista Mamãe Universitária (PEMU), enfim todos projetos socioeducativos, articulados à inclusão social e contudente ao âmbito institucional do curso de Pedagogia.

A pesquisa tenciona apresentar a interface que se pode estabelecer entre a formação do educador social a partir de um campo profícuo como é um projeto de extensão universitária que atende um grupo de idosos no interior do campus da UNESPAR, em União da Vitória/PR, desde a década de 90, do século passado.

Salientamos que a preocupação com o acolhimento e oferecimento de atividades educacionais em um contexto não escolar de idosos é igualmente recente em

nossa sociedade. O projeto estudado para a realização dessa pesquisa é a Associação da Faculdade de Terceira Idade - AFATI, criado pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná campus de União da Vitória - PR. O referido projeto funciona como um curso de extensão para pessoas da terceira idade, oriundas da comunidade de União da Vitória, congregando alunos regulares ou já diplomados, assim como sócios honorários, colaboradores e beneméritos.

A pesquisa de cunho exploratório, com contorno teórico bibliográfico, e apoiada em pesquisa de campo, tem por objetivo evidenciar como um projeto de extensão universitária, que oferece atendimento e garantia dos direitos sociais da população idosa no interior da universidade, pode ser um lócus contributivo da formação do educador social sob os fundamentos da Pedagogia Social no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV.

Assim, o presente artigo primeiramente apresenta um contexto que abarca os constructos teóricos da Pedagogia Social, a estrutura de atendimento de um grupo de idosos no interior da Universidade via AFATI e na continuidade, apresenta os resultados de uma pesquisa de campo do tipo exploratória que visa desvelar quem são e o que pensam os participantes deste projeto.

2 CONTEXTO TEÓRICO-PRÁTICO DA PEDAGOGIA SOCIAL E DA ESTRUTURA DE ATENDIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DA FACULDADE DE TERCEIRA IDADE – AFATI

A Pedagogia Social é vista como uma ciência voltada para a inserção de pessoas que de alguma forma estão à margem da sociedade. Antes de surgir o termo Pedagogia Social, essas ações eram comumente chamadas de projetos sociais, sempre coordenados por educadores sociais, pessoas que nem sempre com formação, mas que aprenderam o ofício do educador social em sua prática cotidiana, a partir de trabalhos voluntários para ajudar a melhorar de alguma forma o meio em que viviam, ou seja, a sociedade. Eram ações que dependiam mais da boa vontade de alguém, do que do seu conhecimento acadêmico. Neste tocante, Ujiie e Ansai (2017, p.158) ponderam que “[...] a Pedagogia Social tem uma ação compromissada e comprometida com a formação pessoal e social, com o desenvolvimento individual e coletivo humano”.

Para Mészáros (2005 apud PEREIRA 2011, p. 49), a Pedagogia Social busca a “reconstrução de uma cidadania possível, mesmo no sistema capitalista, embora fosse necessário defender uma cidadania fora desse sistema”, já que ele gera a exclusão social

de pessoas e grupos, determinando a marginalização de pessoas e indivíduos de geração em geração, como é o caso de meninos de rua que têm seus pais, avós e parentes vivendo historicamente nas mesmas condições.

Por outro lado, no Brasil, começa um movimento para que os educadores sociais possam vir a ser reconhecidos como pedagogos sociais. Segundo informa Paula (2017, p.11),

A Pedagogia Social no Brasil começou a ter expressividade a partir do final da década de 90. Existem diferentes grupos cadastrados no CNPq que buscam estudar essa temática. No Brasil, dentre os principais estudos e livros da área destacam-se: Graciani (1997, 2014), Souza Neto, Silva e Moura (2009), e, Guimaraes, Padilha e Silva (2014).

Para Otto (2009), um dos estudiosos das origens da Pedagogia Social no mundo as características da Pedagogia Social no Brasil estão voltadas para a promoção e o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade.

A partir do que defende a Pedagogia Social e do cenário da garantia dos direitos sociais e inclusão da população idosa no interior da Universidade, é que o curso de Pedagogia da UNESPAR/UV encontra na Associação da Faculdade de Terceira Idade (AFATI), um locus contributivo para a formação do educador social.

A AFATI vem atender uma demanda da sociedade da população de idosos via inserção em atividades produtivas reconfortantes e esperançosas para os manter ativos tanto intelectualmente como física e emocionalmente. Como advoga Oliveira (2013, p. 2934),

Nas últimas décadas acentua-se o envelhecimento da população, sendo considerada uma tendência mundial [...] Este novo desenho demográfico influencia a estrutura social, política e econômica da sociedade. Surge a necessidade de políticas públicas e ações que se voltem para o atendimento das demandas básicas [...] visando a melhoria das condições de vida, garantia dos direitos elementares e o empoderamento do idoso, por meio da educação pautada na Pedagogia Social.

Sicuro e Breyer (1990, p. 12) apontam que um dos maiores erros da educação em relação à velhice é não se preocupar com a última fase da vida e isso reflete em todos os setores da sociedade. Entendemos, então, que é preciso olhar pelas pessoas idosas da nossa sociedade como um ser capaz de realizar novas ou mesmo antigas tarefas, desde que se sintam motivados para tal. Segundo Oliveira (2013, p. 2934),

[...] por meio de processos educativos não-formais, pautados na Pedagogia Social, os idosos possuem novas alternativas de atividades [...] O

compromisso com os idosos e a velhice deve ser assumido por toda a sociedade, visto que a longevidade é um fenômeno real.

Sob esse viés, situamos a AFATI no mapa do contexto formativo do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, uma vez que este projeto gera um *lócus* contributivo tanto para a inclusão dos idosos na universidade como também com elo para a formação do educador social. Dessa forma nos fundamentamos em Oliveira (2013, p. 2935) quando ensina que

[...] as Universidades Abertas para a Terceira Idade surgem como possibilidade de inserção do idoso num espaço educacional não-formal, que visa a integração social, aquisição de conhecimentos, elevação da auto-estima, valorização pessoal, conhecimento dos direitos e deveres e exercício pleno da cidadania. Destaca-se ainda, a não formalidade do currículo, que se organiza de maneira mais interativa, caracterizando a pedagogia social.

Nesse contexto Fenalti e Schwartz (2003, p.132) esclarecem que no âmbito educacional, as Universidades abertas à Terceira Idade (UNATI) têm favorecido a implementação de recursos auxiliares, procurando suprir a escassez de projetos sociais e educacionais mais densos e abrangentes para esta faixa etária.

Ainda segundo Oliveira (2013, p. 2938), os idosos estão hoje em relevância na sociedade, na mídia e na busca de políticas públicas. Tornaram-se objeto de estudos e pesquisas científicas, em uma tentativa de superar o enaltecimento da juventude em detrimento da velhice com também a exclusão velada desta população. Nesse contexto, a AFATI propicia aos seus frequentadores diversas atividades promovendo saúde, bem estar físico e psicológico aos idosos, e sob o viés da Pedagogia Social, estas ações se revestem de importância teórico-prática para a formação do educador social no interior do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV.

Com relação à estrutura didático-administrativa, a Associação da Faculdade de Terceira Idade (AFATI) da UNESPAR/UV mantém em sua coordenação e no desenvolvimento das suas atividades uma professora mestra em educação. Dessa forma, ousamos dizer que esse projeto é um exemplo a ser seguido e reconhecido por toda a sociedade. Atualmente, o projeto funciona sob a responsabilidade da Agente Universitária e prof.^a Elizabete de Fátima dos Santos Gomes Empinotti, a qual possui Mestrado em Educação. O projeto tem por objetivos:

Integrar e ampliar a participação do idoso, promovendo o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, trabalhando os aspectos psicológicos, sociais, físicos, cognitivos e artísticos, num processo de educação

permanente, preparando o adulto para conviver com a sociedade moderna, proporcionando oportunidades de inclusão social.

Proporcionar à comunidade idosa um espaço de educação, atualização, produção e disseminação do conhecimento por meio da interação com os diversos Colegiados da Instituição (Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química).

Resgatar a dignidade e cidadania elevando a auto-estima do idoso por meio de sua valorização como pessoa humana e produtor. Dessa forma, estrutura-se em quatro grandes eixos: 1. Cultura e arte, 2. Esporte e lazer, 3. Saúde e nutrição e qualidade de vida, e, 4. Direito e cidadania. Nestes eixos são oferecidas disciplinas contando com a participação voluntária dos diversos colegiados da Instituição e profissionais da comunidade local e regional. (PORTAL DA UNESPAR/UV, 2017)

Criado em 1992, pela saudosa professora do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, Neli de Oliveira Sicuro, humanista rogeriana, o projeto é pioneiro na universidade para a inclusão de idosos em seu interior. Atende cerca de cinquenta idosos no ano letivo de 2017, contando com o auxílio de dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão. A AFATI estrutura-se a partir de uma ação extensionista de inclusão social e educação permanente de idosos. Possui cunho teórico-prático e como público-alvo os idosos das cidades Gêmeas do Iguaçu, União da Vitória/PR e Porto União/SC. Promovendo encontros semanais às quartas-feiras, no turno vespertino, contam com o apoio na condução dos encontros de diferentes profissionais em suas áreas específicas, tendo como foco articulador as necessidades do grupo de idosos, previamente programadas pela coordenação.

Ao se estruturar, a AFATI com base no oferecimento de ações educativas em um contexto não educacional para idosos no interior da Universidade, nos fundamentamos em Herédia (2006, p. 126), quando afirma que “a educação é um processo contínuo e permanente que dá ao ser humano o sentido da vida, pela possibilidade que estabelece na medida em que promove maior compreensão sobre o mundo”. Reafirmamos esse pensamento com base em Oliveira (2013, p.2947) quando afirma que

Com a inserção do idoso na comunidade universitária, a integração entre gerações ocorre necessariamente, fomentando debates sobre as questões que envolvam essa faixa etária, analisando preconceitos e discriminações ora sustentados socialmente e que se apresentam sem fundamentação científica. O próprio idoso, ao se conscientizar de seu espaço na sociedade, terá de si mesmo uma visão mais otimista, considerando-se produtivo, útil, capaz de muito ainda colaborar para a sociedade na qual está inserido.

Dentro desse contexto, a AFATI funciona como um porto seguro, onde os idosos das cidades Gêmeas do Iguaçu encontram não apenas atividades prazerosas e

esclarecedoras, como também se reintegram enquanto cidadãos na sociedade, desenvolvendo atividades voltadas para o interesse deles e com a garantia de serem respeitados, ouvidos, podendo realizar atividades que lhes tragam conhecimento, bem estar e alegria, junto às pessoas que se tornam amigas queridas. Diante desse exemplo, compreendemos que é possível praticar os propósitos da Pedagogia Social.

3 A AFATI COMO UM LÓCUS CONTRIBUTIVO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL: QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS IDOSOS PARTICIPANTES

A pesquisa de campo teve por objetivo desvelar quem são e o que pensam os idosos que frequentam a AFATI e sobre sua participação no projeto. A população dos respondentes consistiu nos cinquenta idosos que frequentam o grupo AFATI-UNESPAR/UV, no ano letivo de 2017, com idade a partir de sessenta anos, sendo que todos os idosos consentiram em participar da presente pesquisa.

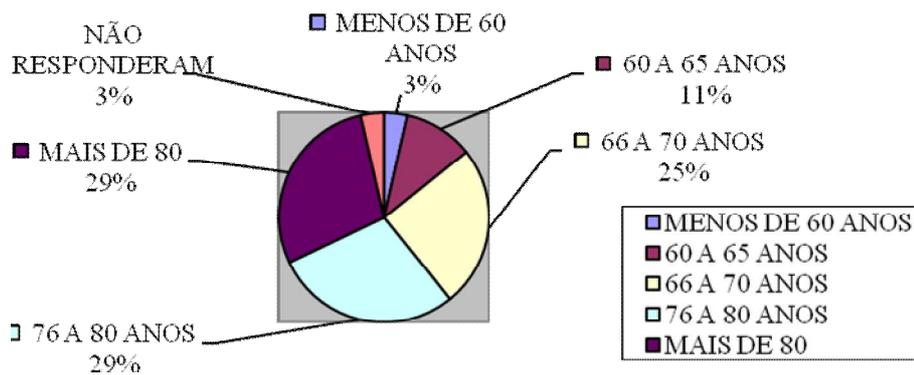
O instrumento de coleta de dados selecionado foi um questionário do tipo misto contendo dez perguntas fechadas e quatro perguntas abertas, validado por pré teste. Os dados quantitativos foram dispostos estatisticamente em gráficos, sendo que as questões abertas foram categorizadas após a participação dos respondentes na pesquisa.

As primeiras questões desvelaram o perfil dos respondentes que se desenhou da seguinte forma: 82% dos participantes são mulheres e 28% dos participantes tem idade acima de oitenta anos.

Apesar de possuírem em sua maioria famílias numerosas impressionou-nos o fato de 59% dos respondentes morarem sós, e informarem que assim mantém sua autonomia e independência, mesmo numa idade mais avançada.

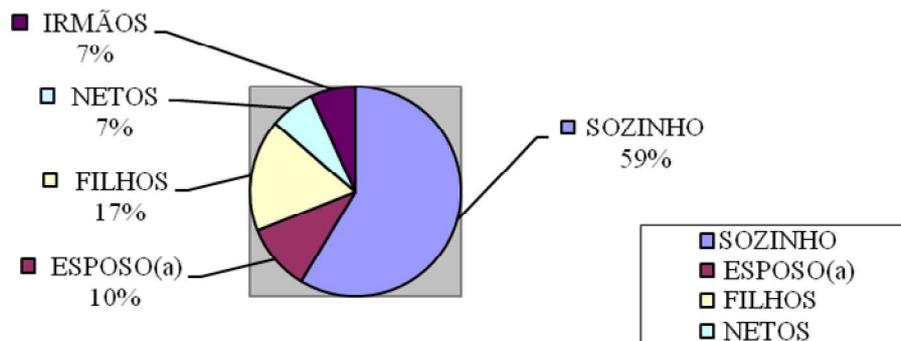
A seguir, apresentamos os dados da distribuição da faixa etária e das pessoas nas quais os respondentes dividem o teto.

GRÁFICO 1 - IDADE DOS RESPONDENTES



Fonte: Dados da Pesquisa/2017

GRÁFICO 2 - COM QUEM OS RESPONDENTES HABITAM



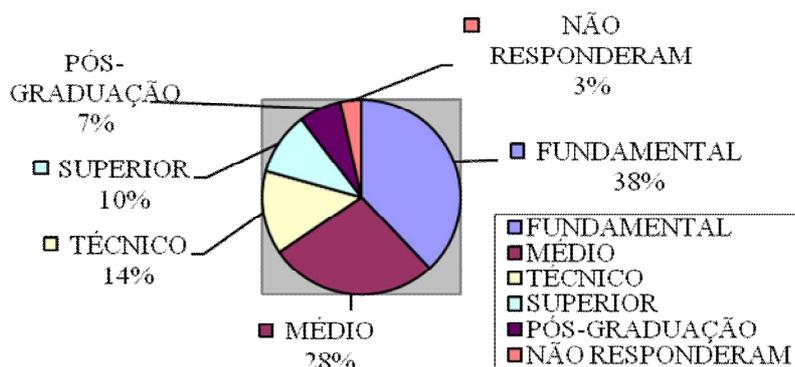
Fonte: Dados da Pesquisa/2017

Os dados da pesquisa também revelaram que 74% dos respondentes se declararam viúvos, sendo que cerca de 65% possuem entre um e três filhos e 40% dos respondentes informam possuir mais de sete netos. Com relação ao estado civil, 74% informam que são viúvos, 11% casados e 4% divorciados.

Mais de 50% dos participantes da AFATI estão inseridos no grupo há mais de sete anos e informaram que sequer cogitam a possibilidade de deixar de frequentá-lo.

O fato de apenas 10% possuírem escolaridade em nível superior e a grande maioria, pouco mais de 11% possuir apenas o Ensino Fundamental, chamou-nos a atenção, como se apresenta no Gráfico 3, a seguir:

GRÁFICO 5 - ESCOLARIDADE DOS RESPONDENTES



Fonte: Dados da Pesquisa/2017

Com relação à ocupação profissional antes da aposentadoria, o perfil que se desenhou a partir dos dados sistematizados é o que se observa na Tabela 1, ou seja, a predominância de uma classe de trabalhadores aposentados oriundas do Terceiro Setor.

Tabela 1: Profissão dos respondentes participantes da AFATI

PROFISSÃO	NÚMERO DE RESPONDENTES
COMERCIÁRIO	07
DONA DE CASA	05
PROFESSOR	03
COSTUREIRA	02
ARTESÃO	01
ASSISTENTE SOCIAL	01
DIRETOR DE ESCOLA	01
FUNCIÓNÁRIO PÚBLICO	01
PINTOR PAISAGISTA	01
SERVEENTE ESCOLAR	01
TÉCNICO EM ENFERMAGEM	01
TÉCNICO EM CONTABILIDADE	01
NÃO RESPONDEU	03

Fonte: Dados da Pesquisa/2017

Uma questão aberta do questionário coletou dados acerca dos motivos que levou cada respondente a frequentar a AFATI, sendo que no Quadro A se apresentam os relatos mais significativos que indicam

QUADRO A: Relatos dos respondentes sobre os motivos que os levaram a frequentar a AFATI

RESPONDENTE	RELATO
nº 16	<i>“Comecei a frequentar a AFATI para ter mais comunicação com pessoas mais o menos da minha idade que pensam igual e por motivo de falecimento de familiares”.</i>
nº 20	<i>“Por depressão”.</i>
nº 21	<i>“Para manter a memória ativa e até procurar uma companheira”.</i>
nº 27	<i>“Para não ficar na ociosidade, ter uma atividade a mais, continuar com a socialização de outras pessoas e também ser útil em algo para a AFATI”.</i>
nº 11	<i>“Para adquirir conhecimentos e amizades”.</i>
nº 24	<i>“Para estar integrada com amigos”.</i>
nº 34	<i>“ A solidão”.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa/2017

Observa-se, por meio dos relatos apresentados no Quadro “A”, que a predominância sobre os motivos que levam os idosos a participar da AFATI está diretamente relacionado ao fato de buscarem não se sentirem sós, afoitos por encontrar alguém para conversar, que os entenda ou simplesmente que os ouçam. Neste contexto, o depoimento de Klair (1982) apud Sicuro e Breyer (1990, p. 23-24) é revelador quando relata que

Você mesmo não sabe o que é ser idoso. A mim resta pouco a fazer. Tudo o que realizei em tempo passado afundou. Minhas mãos trêmulas ainda conseguem descascar algumas batatas. Faço a contragosto, mas quero mostrar que sou útil. Não compreendo rápido mais o que me dizem. Tornei-me uma criança adulta.

Evienciamos que na sociedade de modo geral, o idoso quando se aposenta logo pensa ter chegado ao fim da sua vida, ficando muitas vezes exposto a doenças como depressão ou mesmo tristeza profunda como revela o relato n.º 20 apresentado no Quadro “A”. Normalmente, isso ocorre pela falta de alguma atividade rotineira ou mesmo do “fazer” parte de um grupo. Nos apoiamos em Sicuro e Breyer (1990, p. 45), quando apontam que

A sociedade deve procurar definir a posição da pessoa idosa, buscando integrá-la da melhor maneira possível. Evitar sua exclusão de uma vida normal, fazendo parte da dinâmica da sociedade. O que não se pode é deixar a pessoa, ainda viva, à margem da própria vida.

Na correria diária de todos nós, torna-se cada dia mais difícil perceber a fragilidade e as necessidades dos idosos, que parecem tornar-se invisíveis para alguns membros da sociedade e da família. Assim, é preciso reafirmar que são capazes e que podem ser incluídos na sociedade, sendo que nesse contexto a AFATI oferece aos idosos oportunidades inclusivas para se auto afirmarem e para se conscientizarem dos seus limites e potencialidades. Em encontro a esse pensamento nos embasamos em Oliveira (2013, p. 2938) quando revela que

Os idosos cada vez mais, diante desta transformação demográfica, se conscientizam da própria posição e papel que ocupam na sociedade, recusando-se a ficarem restritos em ambientes sem grande participação social, ou sem estímulos para se desenvolverem, ou serem lembrados com limitações ou perdas, ao contrário, reclamam e reivindicam maior reconhecimento social, atuam em diferentes espaços públicos e virtuais, com o intuito de conseguirem maior visibilidade e decorrente dela, mais atenção e reflexões sobre a velhice, mais políticas públicas com ações práticas, superação de preconceitos, maior valorização e respeito.

De posse desse pensamento, podemos entender melhor os motivos dos idosos por procurarem a AFATI, um espaço onde encontram pessoas amigas e desenvolvem atividades que são agradáveis, proveitosas e principalmente amorosas no que tange à promoção da qualidade de vida de uma população excluída e marginalizada pela sociedade capitalista hodierna.

Outra questão aberta da pesquisa, nos ajuda a compreender melhor esse fato, pois teve como objetivo coletar dados acerca das atividades preferidas dos respondentes que são propostas pela coordenação da AFATI nos encontros semanais durante todo o ano letivo. A tabela 2 apresenta as atividades que foram apontadas como mais relevantes pelos idosos respondentes frequentadores da AFATI sendo que as palestras que abordam temas de cultura geral, promoção da qualidade de vida, da auto estima, de saúde mental e física, entre outras são as preferidas, seguidas da opção por atividades físicas e as viagens culturais.

Tabela 2: Atividades Preferidas pelos Idosos promovidas pela AFATI

ATIVIDADES	FREQUENCIA
Palestras	17
Ginástica Sênior	10
Viagens	06
Todas as atividades	06

Passeios	05
Brincadeiras	03

Fonte: Dados da Pesquisa/2017

Outras atividades foram elencadas pelos respondentes como sendo a que mais gostam, sendo elas: a dança, música, joguinhos, documentários, atividades manuais, atividades artísticas-culturais se caracterizaram como prediletas dos idosos ao frequentar a AFATI. Nos chamou atenção o relato de um dos respondentes quando nos informou que: *”As palestras são o melhor conhecimento pra mim já que não tive estudo e agora a gente fica sabendo conhecendo muitas coisas nos esclarecendo melhor”* (sic). Nesse depoimento, constatamos a importância de se oferecer espaços não escolares voltados para a educação e atendimento às necessidades dos idosos. Neste fulcro, fundamentamos-nos em Oliveira (2013, 2934), quando esclarece que

Por meio de processos educativos não-formais, pautados na Pedagogia Social, os idosos possuem novas alternativas de atividades [...] O compromisso com os idosos e a velhice deve ser assumido por toda a sociedade, visto que a longevidade é um fenômeno real.

Partindo desse pressuposto, apresentamos uma questão aberta no qual buscamos pesquisar o que mudou na vida dos idosos respondentes após a frequência nos encontros semanais da AFATI. O quadro B apresenta os relatos mais interessantes e contundentes.

Quadro B: Relato dos respondents sobre a contribuição da AFATI para a promoção de mudanças na sua vida

RESPONDENTE	RELATO
nº 01	<i>“Mudou meu grupo de amigos(as) em fim eu sou fã dessa AFATI!!! Conheci muitas pessoas interessantes”.</i>
nº 03	<i>“Tudo mudou. A gente passa a ter mais conhecimento nas relações com os colegas, a conviver em grupos”.</i>
nº 04	<i>“Estou mais alegre e disposta comigo e com os demais”.</i>
nº 05	<i>“Felicidade total”.</i>
nº 06	<i>“Ajudou a melhor compreender a velhice e o preconceito etário existente na sociedade contra essa parte da população”.</i>
nº 13	<i>“Não tive mais depressão e estou mais feliz”.</i>
nº 14	<i>“Muitas coisas principalmente amizades é muito importante ter amigos nos enriquece fortalece nosso coração nos faz um pouquinho melhor”.</i>
nº 20	<i>“O ânimo”.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa/201

Os relatos acima são a demonstração da necessidade em se qualificar educadores sociais para atuarem nestes contextos de forma sistematizada e eficaz. Assim, o curso de Pedagogia encontra um locus colaborativo de formação destes profissionais via AFATI rumo à promoção da qualidade de vida dos idosos.

Este projeto é uma ferramenta para a inclusão de idosos no meio social, em especial na comunidade acadêmica. Assim, na construção teórico-prática da interface entre a Pedagogia Social, a formação do educador social, o curso de Pedagogia da UNESPAR/UV e a AFATI, constatamos a melhora da autoestima e das relações interpessoais e afetivas. Ressaltamos que nada disto seria possível sem a qualificação da coordenadora no curso de Pedagogia, o que enaltece este projeto como um locus contributivo de formação profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor apresentar a Associação da Faculdade de Terceira Idade - AFATI, um projeto de extensão universitária que atende uma fatia da população idosa no interior da universidade como sendo um locus contributivo para a formação do educador social sob os fundamentos da Pedagogia Social no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, esperamos ter exemplificado como podemos encontrar elos formativos na área da Pedagogia Social.

Também demonstramos como a universidade, ao buscar incluir e garantir os direitos de populações excluídas, tais como as dos idosos via projetos, está atendendo as demandas da modernidade ao apresentar um serviço público e gratuito interligado às demandas desta população ao mesmo tempo em que firma o seu compromisso social.

O estudo não tem a pretensão de se posicionar estritamente no campo da Pedagogia como sendo um elo exclusivo de formação da Pedagogia Social e tampouco tencionou designar o curso como um modo operante de formação de educadores. Porém podemos firmar a AFATI como sendo um registro de práxis educativa exemplar de vivências educativas e formativas de educadores sociais, uma área de atuação profissional em franca expansão.

Referências

FENALTI, Rita de Cássia de Souza; SCWARTZ, Gisele Maria. **Universidade Aberta à Terceira Idade e a perspectiva de ressignificação do lazer**. IN: Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, 17 (2): 131-41, jul./dez. 2003. Disponível em <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v17%20n2%20artigo5.pdf>> Acesso em 23/08/2016.

HERÉDIA, V. B. M. A família, a educação e o envelhecimento humano: desafios para a sociedade. In: CASARA, M. B.; CORTELLETTI, I. A.; BOTH, A. **Educação e envelhecimento humano**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 109-132.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Pedagogia social: a universidade aberta como espaço de efetivação dos processos educativos para o empoderamento do idoso. In: **ANAIS...XI Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. Curitiba, 2013. Disponível em <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=pedagogia+social>>. Acesso em 20/09/2016.

SICURO, Neli de O.; M., BREYER, Edith Vogt. **O precioso tempo da velhice**. Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – PR.. Porto União– SC: UNIPORTO, 1990. COLEÇÃO VALE DO IGUAÇU N.59

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Pedagogia Social e Educação Social: análises das convergências e divergências teóricas dessas áreas. IN: **Revista Ensino e Pesquisa**. v.15, n. 2 2017. p. 8-29, Suplemento. Acessível em http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensino_epesquisa/issue/view/107/showToc. Acesso em 02/08/2017.

PEREIRA, Antonio. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NA PEDAGOGIA SOCIAL: RELATO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO. In: **ANAIS...XI Congresso Nacional de Educação.. EDUCERE**. Curitiba, 2013. Disponível em <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=pedagogia+social>> Acesso em 20/09/2016.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez., 2011.

PORTAL DA UNESPAR/UV. Disponível em <http://www.fafiuuv.br>. Acesso em 20/02/2017.

UJIIE, Nájela Tavares; ANSAI, Rosana Beatriz. Projeto Espaço da Mamãe Universitária: espaço-tempo de Educação da Primeira Infância, lócus de Ação Socioeducativa e Pedagogia Social. IN: **Revista Ensino e Pesquisa**. v.15, n. 2 2017. p. 8-29, Suplemento. Acessível em http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensino_epesquisa/issue/view/107/showToc. Acesso em 03/08/2017.



BENEFICIO EVENTUAL – CARTÃO ALIMENTAÇÃO

Marilse Alessandra de Souza Vieira
Valdir Peters

Resumo: O Benefício Eventual Cartão Alimentação, surgiu com o intuito de que as famílias usuárias do CRAS passassem a ter autonomia em escolher nas gôndolas dos supermercados os itens que lhes fossem de maior necessidade e de sua preferência, (autonomia essa que não era possível quando o Benefício Eventual resumia-se a cesta básica), visando a autonomia do sujeito, autoestima e o desenvolvimento social. A entrega do Cartão Alimentação no CRAS Alvorada é feita após o dia 20 de cada mês, sendo organizado um grupo que oferece orientações sobre o uso do benefício. Essas famílias são informadas quanto ao dia e horário de entrega do cartão. Momento em que, aproveitando a presença dos usuários no CRAS para as orientações do uso do benefício, propomos temas geradores que possibilite reflexões aos usuários, com o consentimento de todos. Os temas propostos não são vinculados com o benefício do cartão, porém, viabiliza reflexões vinculados a autonomia do sujeito, trazendo para si e a família, fortalecimento de vínculos, desenvolvimento social e principalmente a autoestima. Até o momento tivemos temas sobre Violência Contra a Mulher e Drogas, sendo utilizado a técnica roda de conversa para interagir com os usuários, desfazendo a ideia de palestra, e uma dinâmica para promover um ambiente acolhedor com os usuários, onde todos possam participar compartilhando suas experiências.

Palavras chaves: Benefício Eventual. Cartão Alimentação. Autonomia.



DISCUTINDO A VELHICE E O ENVELHECIMENTO A PARTIR DA EDUCAÇÃO SOCIAL DO IDOSO: CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE

Sheila Fabiana de Quadros¹
Rita de Cássia da Silva Oliveira²

Resumo: O texto apresentado nesse espaço trata da discussão teórica sobre a educação social do idoso numa perspectiva de empoderamento, contextualizando-o numa nova conjuntura social de representação. O processo de envelhecimento humano ocorre como um fenômeno mundial demonstrando um novo desenho demográfico, interferindo diretamente na estrutura social, política e econômica. Assim, o texto trata do idoso como um sujeito social de direitos e de sua representação e participação social nas diversas esferas que abrangem sua convivência e possibilidade de intervenção, superando a ideia de inatividade e de exclusão social. Nesse sentido, será discutido acerca da velhice como uma fase da vida e do envelhecimento como processo, sendo inevitável a qualquer ser humano, a todos os sujeitos socialmente constituídos. Nesse ensejo, o artigo propõe-se a discutir o idoso como sujeito de direitos que, além de preconizados em lei, precisam necessariamente estar promovidos no cotidiano de suas vidas. Diante dessa realidade, conceitua-se a UATI-Universidade Aberta para a Terceira Idade como espaço promotor da educação permanente, a qual subsidia uma nova concepção de velhice, deixando de lado a inatividade e cedendo espaço para que o idoso seja ativo na prática social, sendo construtores de suas vidas e dos grupos sociais ao qual pertencem.

Palavras-chave: Idoso, Educação social, Empoderamento, Universidade.

¹ Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO- Campus Universitário de Irati. E-mail: sheilafquadros@gmail.com

² Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora da Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado e do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora da Universidade Aberta para a Terceira Idade. E-mail: soliveira13@uol.com.br

1. Introdução

O idoso enquanto sujeito social foi ocupando diferentes espaços no decorrer dos anos, fomentando uma discussão acerca de seu papel diante da sociedade.

Assim, percebemos que a pessoa idosa foi paulatinamente conquistando e ampliando seus espaços de convivência e também de atuação, mediados pelas Políticas de atenção que foram se estabelecendo a partir da promulgação do Estatuto do Idoso como marco legal de suas conquistas.

A partir de então, podemos tratar de idoso como um sujeito social de direitos, bem como perceber que esses indivíduos foram se empoderando em razão de seu novo reconhecimento social e representação da velhice, mediados pela compreensão de que o envelhecimento é processo inerente a qualquer ser vivo, ou seja, todos envelhecemos gradativamente ao longo de nossas vidas.

Dessa forma, permeados por uma nova concepção de idoso esse texto trata da discussão da velhice, envelhecimento e educação social do idoso na UATI-Universidade Aberta para a Terceira Idade, percebendo essa última como local privilegiado de formação e educação permanente do idoso. Portanto, estaremos deixando de lado a ideia de inatividade ofertando espaço para sujeitos ativos e construtores de sua própria existência, de sua história no meio social do qual fazem parte.

Pensar a UATI como espaço de formação acadêmica voltada à continuidade da educação social do idoso requer que saibamos reconhecer a politização e reconhecimento social da pessoa idosa em nossa sociedade contemporânea, discutida no texto que segue.

2. Discutindo e Aproximando os Conceitos de Velhice e Envelhecimento e as Contribuições da UATI como Espaço de Educação Social

Diante das demandas da sociedade atual, como, por exemplo, as Políticas de Direitos, da Saúde, da Assistência Social, da Educação, dentre outras, percebemos que existe uma maior preocupação em relação aos sujeitos idosos, visto que os mesmos atendem a uma camada populacional que vem crescendo consideravelmente em razão do processo de longevidade bem como das mudanças na própria sociedade.

Assim, percebemos que o envelhecimento populacional é, no atual contexto, um fenômeno mundial, devido à nova significação da velhice, discutida ao longo desse

texto, evidenciando que há mudanças em relação ao significado do próprio sujeito idoso na e para a sociedade atual, visto que, partindo da premissa de uma sociedade capitalista estaremos tratando de um novo olhar acerca de seus idosos, superando a ideia de inatividade. Para fins de estudo, é importante salientar que a velhice é, acima de tudo, uma fase da vida de qualquer sujeito imerso num contexto social, e o envelhecimento deverá ser entendido como um processo que acompanha os indivíduos desde o nascimento até a morte, pois desde ao nascer, estamos num processo de envelhecimento. Pensando na realidade brasileira, podemos exemplificar pelo aumento considerável da participação ativa dos idosos em várias esferas das atividades sociais.

No Brasil, segundo dados de Beltrão, Camarano e Kanso (2004) há uma projeção para 2020 de um contingente de 30,9 milhões de pessoas com mais de 60 anos em nosso país. Além disso, a proporção da população “mais idosa”, em outras palavras, a população com mais de oitenta anos também estará aumentando, o que implicará nas alterações da composição etária do próprio grupo.

Assim, ainda segundo Camarano (1999) estaremos afirmando que a população considerada idosa também está envelhecendo, sendo que em 2000, esse segmento acabou sendo responsável por praticamente 13% da população idosa.

É importante considerar que as alterações vividas no meio social levam a uma heterogeneidade do idoso, isso porque com os avanços encontrados, tendo destaque para a medicina, podemos considerar que haverá maiores condições de longevidade.

A heterogeneidade do segmento idoso é maior do que a simples composição etária visto a complexidade da sua participação como sujeitos na sociedade da qual fazem parte, assim, os mesmos interagem e integram diferentes grupos a partir da suas vivências e experiências de acordo com suas condições individuais.

Segundo Camarano (2002) o crescimento da população idosa é de certa forma conseqüência de dois processos, relacionados entre si, que é o da alta fecundidade no passado, principalmente entre os nos de 1950 e 1960 bem como em relação à fecundidade dos dias atuais, em que se observa certa resistência das famílias e das mulheres como um todo em gerar muitos filhos. Dizemos “resistência” visto a inúmeros fatores que a intervém, como, por exemplo, a situação financeira por que passa nosso país em razão de altas taxas de desemprego.

Outro fator que de certa forma explica o aumento da população idosa é a baixa da taxa de mortalidade para essa demanda, em virtude do atendimento e dos trabalhos preventivos que, embora precários e não atingindo a toda a população, já trazem

resultados significativos e promissores para o público a que se destina.

Nesse ensejo, a diminuição da fecundidade alterou consideravelmente a distribuição da população brasileira, fazendo com que os idosos passassem a ser mais ativos e expressivos diante da conjuntura social, o que implica diretamente no aumento do envelhecimento e na longevidade.

Nessa perspectiva, estaremos tratando diretamente do idoso e da fase da vida a qual pertence, isso dependendo da concepção e da leitura que cada sujeito faz de sua própria existência. Ora, se por um lado a longevidade traz consigo a perspectiva de se viver mais, logo esse circuito precisa vir carregado de qualidade e da expectativa de uma vida melhor, mesmo que seja nas atividades mais simples da vida cotidiana. De acordo com Fernandes (1997, p.98) etimologicamente a velhice deriva de velho, procedendo do latim *veclus*. Para o autor, a velhice faz parte de um processo inadiável e impossível de evitar, sendo caracterizado pelo conjunto de diversos fatores, sendo esses psicológicos, biológicos e sociais, específicos para cada sujeito.

Dessa forma, é como se existisse uma espécie de organização da vida por fases, e essas se traduzindo a partir daquilo que se construiu a partir de sua trajetória de vida, das suas conquistas, das suas derrotas, dos desafios que impulsionaram a sua vida. Portanto, com o passar dos anos o ser humano vai adquirindo mais experiência, mais vivências e tais mudanças vão gradativamente refletindo na vida de cada sujeito, afetando-a no âmbito pessoal como na esfera social.

O próprio processo de envelhecimento do homem está intimamente relacionado às diversas mudanças, transformações, conquistas, vitórias, derrotas, perdas, dentre outros fatores, todos exercendo, cada um à sua forma, as influências cabíveis na vida particular de cada indivíduo em processo de envelhecer. Assim, se observarmos as próprias mudanças que ocorrem na esfera física, perceberemos que todos somos sujeitos em processo de envelhecimento, pois como já citado anteriormente, estamos em constantes modificações, tanto físicas como intelectuais, mentais e de outras ordens a depender de cada condição em particular.

Sabemos que ninguém está alheio ao processo de envelhecimento, pois observamos que a própria aparência física demonstra o processo de envelhecimento, porém, não é a única condição a ser verificada, como, por exemplo, a lentidão nas capacidades orgânicas.³

³ Para Mascaro (2004), a velhice faz parte de um ciclo natural da vida – nascer, crescer, amadurecer, envelhecer e morrer -, e as transformações que as caracterizam originam-se no próprio organismo e

É importante destacar que todas as idades possuem suas particularidades, seus anseios, sendo o mais importante saber adequar-se a partir do momento da vida em que se está vivendo. Assim, precisamos saber que existem limites a serem respeitados, como os de ordem física, emocional e social (se houver).

Partindo de um contexto geral, a velhice pode ser caracterizada como uma fase específica da vida e o envelhecimento como o processo de amadurecer, de crescer intelectualmente, moralmente, socialmente e principalmente particularmente, respeitadas as condições individuais de cada sujeito em sua própria trajetória.

Corroborando com essa perspectiva OLIVEIRA (1999) quando trata do envelhecimento como um processo em construção, em ação e em sua complexidade de particularidades, não podendo ser reduzido meramente às características de ordem orgânica, mas sim, envolve também a influência da sociedade como um todo.

Comumente percebemos que existem muitas controvérsias em relação à própria situação da velhice em nosso meio social, pois é recente a preocupação com o bem estar da pessoa idosa, apesar desses já existirem a muitos anos e de constituírem o meio social do qual fazemos parte. Assim, a sociedade também influencia no processo de envelhecer, visto que ela destina a compreensão que se tem do idoso a partir da ideia que se tem deles, e da forma com que são percebidos e até mesmo valorizados ou não a depender de cada meio.

Dentre os mais diversificados fatores, o aspecto que envolve a sociedade torna-se um importante elemento para o processo de envelhecer, pois o próprio contexto social faz com que todos nós compartilhem nossas experiências e façamos a socialização de nossos aprendizados e maneiras de conceber a vida. Quanto ao idoso, esse é sujeito essencial no que diz respeito às experiências de sua trajetória individual para os grupos sociais dos quais faz parte e os integra, ou seja, influencia e sofre influências dos mesmos em seu contexto mais amplo. Porém, nem sempre os idosos têm a oportunidade de participar dos grupos sociais dos quais desejam, pelas condições impostas muitas vezes pela própria cultura social.

Num contexto geral, podemos dizer que não fomos educados para compreender a velhice tampouco o processo de envelhecimento como tal, pois até mesmo os estereótipos sociais nos incitam a pensar de forma preconceituosa em relação a quem

ocorrem gradualmente, no dia a dia. Podemos considerar que a vida é uma sequência de acontecimentos e etapas e não pedaços de vida. Portanto, somos indivíduos por inteiros.

envelhece. Dessa forma, à medida que as pessoas vão envelhecendo, vão automaticamente sofrendo as conseqüências de uma sociedade desigual e individualista.

Nesse ensejo, o idoso acaba tendo negado alguns de seus direitos básicos, que é o de participar da vida social ativamente, deixando de usufruir desse direito que lhe é garantido por lei, e muitas vezes culminando na desintegração de sua posição social, de maneira que a velhice sofre certo descaso em relação à outras fases da vida.

O próprio preconceito incita e desencadeia ações de rotulação que dificultam a participação e conquista de cidadania pelo segmento idoso, chegando até mesmo na perda dessa cidadania, pois como sabemos exercer a cidadania é diferente de apenas conhecê-la ou percebê-la preconizada em lei. Dessa maneira, a velhice é vista ou concebida como uma fase despolitizada, e para que essa situação seja superada é necessário mudanças reais, trazidas de um contexto maior, que é o de superar os estereótipos impostos pelo meio social abrindo espaço para a atuação dos sujeitos idosos em real exercício do poder que deve lhes ser conferido.

Netto (2002, p.10) elaborou o seguinte conceito de envelhecimento:

O envelhecimento (processo), a velhice (fase da vida) e o velho ou idoso (resultado final) constituem um conjunto cujos componentes estão intimamente relacionados. [...] o envelhecimento é conceituado como um processo dinâmico e progressivo, no qual há modificações morfológicas, funcionais, bioquímicas e psicológicas que determinam perda da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, ocasionando maior vulnerabilidade e maior incidência de processos patológicos que terminam por levá-lo à morte. (PAPALÉO NETTO, 1996). [...] Às manifestações somáticas da velhice, que é a última fase do ciclo da vida, as quais são caracterizadas por redução da capacidade funcional, calvície e redução da capacidade de trabalho e da resistência, entre outras, associam-se a perda dos papéis sociais, solidão e perdas psicológicas, motoras e afetivas.

Para o autor, é nítida sua compreensão acerca da velhice e do envelhecimento, tanto que o mesmo trata da questão da adaptação dos sujeitos, o que não é favorável quando tratamos de uma perspectiva de exercício de cidadania. Assim, o idoso não deve ser percebido como alguém em decadência, mas sim, um sujeito que envelhece à medida que sua própria vida passa. De acordo com D´Alencar (2016, p.188)

Embora a velhice seja considerada um fenômeno biológico, (e não dá para negar a diminuição das competências fisiológicas e as vulnerabilidades a algumas patologias) e embora não se possa reduzir a

pessoa à carcaça do corpo ou somente às perdas que, inegavelmente, o envelhecimento traz, a velhice é, também, um fenômeno sociocultural importante, daí porque diferentes sociedades vão tratar de forma diferente seus idosos, de acordo com o valor que dão a eles.

De acordo com a autora, a velhice se carrega de significados sociais que ultrapassam as questões de ordem biológica, mas que, acima de tudo, trazem para o idoso as conseqüências da sociedade da qual fazem parte, e que a integram segundo os padrões estabelecidos ao longo da sua trajetória histórica. Ainda, segundo D´Alencar (2016) é de suma importância considerar que a sociedade e os diferentes grupos que a compõe têm valores estabelecidos e que independem da idade dos sujeitos, e nesse contexto, quase sempre a injustiça recebe lugar e espaço favorável. Em outras palavras, é oportuno salientar que na sociedade capitalista nem sempre os bens de consumo ficam disponíveis para os idosos, até mesmo pelas condições individuais de cada um de seus pares.

Diante disso, é preciso reconhecer que o imaginário social convive com idéias errôneas acerca do envelhecimento e da velhice, e isso pesa, de modo particular, sobre os velhos, que se sentem cada vez mais descaracterizados e pressionados. É esse imaginário que, de um lado, quer viver mais e, de outro, desqualifica os que conseguem, nominando-os como passivos, doentes, ultrapassados, fora do circuito produtivo e de consumo, embora essa passividade não seja constatada na realidade. (D´ALENCAR, 2016, p.189)

A velhice pode sim, ser compreendida em sua totalidade para além do fenômeno biológico, passando pelas conseqüências psicológicas, uma vez que os comportamentos diante do meio social também apontam para questões próprias da velhice.

Como muitas das ações humanas e de sua compreensão sobre a velhice, é importante perceber a sua dimensão existencial, a qual modifica a relação da pessoa com o próprio tempo, o qual gera mudanças em suas relações com o mundo e também com a sua própria história individual. O que se quer dizer é que a velhice não pode ser percebida nem sequer avaliada sem citar as questões de ordem social e cultural.

Em termos gerais, podemos dizer que a velhice não pode ser vista por uma concepção absoluta, até porque o real significado das mudanças decorrentes do próprio processo de envelhecer é bastante particular, e varia de acordo com cada sujeito em particular, das suas maneiras de pensar, de perceber a vida que o cerca e de como essas relações afetam seu próprio cotidiano.

Como qualquer pessoa, muitos idosos revelam certa receptividade em relação às próprias transformações de sua vida, e cada um, de maneira muito particular, compreende o mundo à sua volta bem como a fase pela qual vem passando. Outros, possuem maior dificuldade em falar de sua própria condição individual.

De uma forma geral e resumida, tratar da velhice e do envelhecimento requer de seus sujeitos um desafio novo para um velho paradigma, bem como é uma retomada da consciência que se precisa ter em relação à própria sociedade, pois da forma com que esta relaciona seus sujeitos é a maneira que os mesmos podem viver nesse mesmo meio e serem tratados e reconhecidos por seus pares. Finalmente, as discussões até aqui apontadas consideram que a velhice e o envelhecimento são inevitáveis a qualquer ser humano, e assim, poderemos dizer que não existe um limar aceito universalmente para a velhice, e sim, condições possíveis de sua compreensão e que inferem em divergências e contradições, superadas de acordo com cada meio e cada sociedade.

Nesse ensejo, podemos relacionar intimamente a perspectiva do envelhecimento saudável como uma possibilidade de maior participação social dos sujeitos idosos a partir de uma perspectiva de empoderamento dos mesmos, como ocorrem na educação social do idoso nos espaços das Universidades Abertas para a terceira idade.

De acordo com as condições particulares de cada sujeito bem como da situação da sociedade da qual se faz parte, poderemos perceber se existem de fato condições de acesso e permanência dos idosos em diferentes espaços de participação social. Assim, podemos citar o espaço das universidades, em específico das UATI's-Universidades Abertas para a terceira idade como importantes espaços de convivência e inserção social dos idosos.

Dessa forma, podemos dizer que as universidades ocupam papel de suma importância e de relevante responsabilidade na educação permanente dos idosos que a freqüentam, sendo também uma fonte de educação social e promoção dos sujeitos que a freqüentam. Mesmo com muitas controvérsias e diferentes opiniões em relação ao papel que a universidade deve desempenhar em relação ao processo de formação educacional do idoso, é certo que a promoção desses sujeitos ocorre, principalmente quando estamos tratando do maior envolvimento social que se promove nas diversas esferas sociais, ressaltando que uma das maiores funções da universidade é a de produzir e difundir conhecimentos.

Pensando na trajetória histórico-social da universidade brasileira, podemos afirmar de acordo com Oliveira, (2008, p. 6)

Surge a necessidade de repensar constantemente sobre a universidade brasileira, conhecendo-se sua trajetória histórico-social, buscar caminhos que lhe permitam conquistar sua identidade própria, adequada à realidade nacional, constituindo-se em lugar privilegiado para se conhecer a cultura universal e as várias ciências, criando e divulgando o saber, formando de maneira sistemática e crítica, profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior engajados ativamente no processo sócio-cultural da realidade brasileira, a tecnologia, mas essencialmente com a própria sociedade.

É fato que as universidades existem somando as possibilidades de formação contínua de seus indivíduos em processo de formação, somando, necessariamente, as funções de ensino, pesquisa e extensão, sendo a Universidade Aberta para a terceira idade um espaço de discussões, de conhecimentos e de formação na perspectiva da educação permanente, funcionando, em tese, como um programa ou projeto de extensão a depender de cada instituição de ensino. Nesse prisma, as UATI's funcionam na modalidade de educação permanente de seus idosos freqüentadores, surgindo aliada ao papel de extensão, articulada necessariamente com a sociedade da qual se faz parte.

Dessa maneira, percebemos que a universidade cumpre seu papel diante dos sujeitos idosos, pois é fato que seus freqüentadores recebem processo de formação qualificada geralmente ofertada por meio de oficinas pedagógicas, dependendo da necessidade e do foco de interesse de seus participantes.

Assim, são ofertados nas instituições de ensino superior projetos e cursos de extensão como uma maneira de atender às expectativas dos idosos, observadas as necessidades e anseios do meio social do qual fazem parte, valorizando a sua valorização como sujeitos ativos, em processo de envelhecimento, tal qual qualquer ser humano em desenvolvimento. Portanto, o processo de envelhecimento saudável está intimamente relacionado com as vivências e as possibilidades de inserção e participação social dos indivíduos.

Em termos de organização e funcionamento, os projetos e programas de extensão ofertados junto às UATI's se caracterizam pela forma de educação não formal, a qual se caracteriza, num primeiro momento, pelo encontro sistematizado entre gerações e automaticamente entre diversas culturas, havendo, inevitavelmente, a troca de experiências e a promoção intelectual de seus sujeitos, incitando-os a uma maior participação social. É importante citar que nesse trabalho há necessariamente maior

flexibilidade de planejamento e organização estrutural das atividades, respeitadas as expectativas de cada grupo em particular. Dessa forma, por mais que se trate de programas e projetos dentro dos espaços da universidade, o trabalho pedagógico ofertado pelas UATI's se enquadram na modalidade de educação caracterizada como educação não formal. Assim,

A educação não formal, ao contrário da educação formal, caracteriza-se por não ter a preocupação de desenvolver um currículo pré-definido, um currículo que se faz principalmente baseado em desejos, necessidades e interesses das pessoas que constituem os grupos envolvidos em ações e práticas desse campo educacional (SILVA, 2006, p. 9).

O que se almeja com a educação do idoso na perspectiva do empoderamento de seus sujeitos se dá exatamente na relação que existe entre os direitos existentes e preconizados em lei e a compreensão e utilização desses direitos em suas vidas, pois sabemos que não basta o conhecimento do que sejam nossos direitos, mas sim, de como utilizá-los em sua vida cotidiana. Portanto, a educação na perspectiva de empoderar seus indivíduos ocorre quando se aprende junto às relações entre as dimensões políticas, sociais e individuais. Ainda, preconiza práticas sociais e comunitárias, ou seja, engloba a formação política, social e cultural.

É importante citar que a formação destinada aos idosos precisam necessariamente superar a ideia de assistencialismo ou de atividades meramente focadas no lazer, deixando de lado o planejamento necessário. Em outras palavras, as ações voltadas para a formação dos idosos requerem planejamento adequado que supere a ideia de inatividade e de passividade, estimulando a potencialidade e a participação dos mesmos em várias esferas da vida em sociedade.

Contextualizando de maneira bastante resumida, as UATI's se caracterizam como programas de educação continuada, possibilitando a promoção dos idosos nas esferas da saúde física, mental e social.

Assim, a educação do idoso nos espaços das Universidades Abertas para a Terceira Idade são condizentes com a promoção dos mesmos de maneira integral, e dessa forma, percebemos que se caracteriza como a educação social do idoso, visto que os mesmos precisam ser promovidos em conhecimentos sistematizados que, além de os integrarem ao meio social, estimule-os à ações de maior participação na vida social, econômica, política e cultural, bem como educacional. Portanto, não se trata apenas de

um espaço de lazer e diversão, mas de incorporação dos idosos em diversos espaços sociais, promovendo-os individualmente e coletivamente diante dos grupos sociais aos quais pertencem.

3. Considerações

A partir das discussões apontadas no texto acima podemos perceber que a UATI enquanto espaço de discussão e conhecimento incita a educação do idoso pelo processo de educação permanente.

Dessa forma, podemos dizer que a relação estabelecida nesse espaço promove a pessoa idosa em sua integralidade, a partir do momento em que lhe confere a possibilidade de inserção e participação mais incisiva na vida social.

É sabido que não basta saber da existência da Política de Direitos em prol da pessoa idosa, mas sim, de como utilizá-la ao longo de suas vidas.

Dessa forma, podemos concluir de maneira resumida que o trabalho pedagógico desenvolvido na formação do idoso freqüentador da Universidade Aberta para a Terceira Idade é promotor de maior convivência social, bem como instiga seus grupos a participarem de forma mais ativa no meio social do qual fazem parte. Contrariando uma ideia de passividade e inatividade, ocupam espaços de intensa educação social compreendendo que a velhice é uma fase da vida que precisa de intensa participação, tornando-os sujeitos ativos na sua existência e não meros expectadores de suas próprias vidas. Concluindo, a UATI contribui para que o idoso se torne enfim, mais empoderado.

4. Referências

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Assistência Social. **Plano de ação governamental para o desenvolvimento da Política Nacional do Idoso**. Brasília: 1996.

BERGO, A.M.A; MALAGUTTI, W. **Abordagem interdisciplinar do idoso**. Rubio, 2010.

BEAUVOIR, S.A. **A velhice**. Rio de Janeiro, Difusão Européia, 1970.

CAMARANO, A. A. **Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica**. Texto para discussão n. 858. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

CACHIONI, Meire; NÉRI, Anita Liberalesso. **Educação e Gerontologia: Desafios e Oportunidades**. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2004.

D´ALENCAR, Raimunda Silva. **A velhice na sociedade de consumo: cultura acessível?** in OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; CURY, **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano**. Edunioeste, 2016.

Estatuto do idoso: Lei Federal nº 10.741, de 01 de Outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em [Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm). Data de acesso: maio de 2017.

Estatuto do Idoso: Avanços com contradições. Texto para discussão n. 1840. Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

FERNANDES, F. S. **As pessoas idosas na legislação brasileira: direito e gerontologia**. São Paulo: LTr, 1997.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Universidade aberta e co-educação de gerações. A Terceira Idade**, São Paulo, n.12, p. 6-9, 1996.

PAPALÉO NETTO, M. **Questões metodológicas na investigação sobre velhice e envelhecimento**. In: FREITAS, E. V. et al (Ed.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002. cap. 10, p. 91-105.

SILVA, R. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006, São Paulo, **Anais do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social**, USP, 2006.



ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL: POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE SENSIBILIZAÇÃO

Vinícius SchipitoskiMaragno Gomes¹
shin_smg@hotmail.com

Resumo: O projeto de extensão “Enfrentamento do trabalho infantil: diagnóstico, fortalecimento e potencialização das ações estratégicas do PETI” – cofinanciado pelo programa Universidade Sem Fronteira (USF) e desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem como objetivo geral acelerar a erradicação do trabalho infantil dos municípios: Sarandi, Maringá e Paiçandu. A equipe interdisciplinar do projeto realizou reuniões e visitas institucionais nos equipamentos e serviços, da política de assistência social que possibilitou o processo de construção conjunta com as/os trabalhadoras/es para a realização das oficinas com as famílias atendidas pelo Serviço de Proteção Integral à Família (PAIF) dos Centros de Referências da Assistência Social (CRAS), pela necessidade de sensibilizar e desvelar o valor cultural positivo do trabalho infantil construído sócio historicamente em nossa sociedade. Organizamos as oficinas visando garantir que tenham sentido e significado às mães, pais e adolescentes participantes dos grupos de cinco CRAS: um de Paiçandu, dois de Sarandi, e dois de Maringá. A estratégia que está sendo desenvolvida, procede em dois momentos, o primeiro encontro objetivando afunilar a discussão partindo do tema da construção da infância, com a dinâmica uso de figurase a escuta; no segundo momento, é apresentado um vídeo visando problematizar o trabalho infantil, seguido de compartilhamento de experiências vivenciadas, evidenciando diversas histórias de trabalho infantil.

Palavras-Chave: Infância. Oficinas. Trabalho.

¹ Cursando Direito na Universidade Estadual de Maringá, bolsista do projeto de extensão pela Universidade sem Fronteiras.



EQUOTERAPIA E EDUCAÇÃO SOCIAL: OLHARES INICIAIS PARA UM CAMINHO A TRILHAR

Ana Paula Vila Labigalini¹
Verônica Regina Muller²

Resumo: O presente artigo tem como proposta ampliar e aprofundar um estudo, já em desenvolvimento no campo da Fonoaudiologia no contexto da Equoterapia e, começar uma discussão sobre estas possibilidades, a fim de verificar, se as mesmas podem atuar como condutora das ações transformadoras, reclamadas pela Educação Social, tal como tem sido compreendida por Müller e Rodrigues (2002). Entendendo-se a formação do pensamento como um processo de construção social (VYGOTSKY, 2007), pretende-se nesta reflexão inicial envolver adolescentes em condições de vulnerabilidade social e de evasão escolar; imersos em contextos sociais excludentes e injustos, impossibilitados, assim, de acessar práxis educativas com função conscientizadora e de formação política (FREIRE, 2000), como possibilidade de aquisição de conhecimento a respeito dos seus direitos e das responsabilidades da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Educação Social. Equoterapia. Adolescentes.

1. Introdução

O presente artigo, inserido na área da Educação Social, tem como proposta ampliar e aprofundar um estudo, já em desenvolvimento no campo da Fonoaudiologia no contexto da Equoterapia, envolvendo adolescentes de ambos os sexos, de idades entre 12 a 18 anos incompletos, oriundos de bairros carentes de Maringá/PR e região, com queixas de evasão e dificuldades escolares, desvios comportamentais ou abandono social em função da omissão da família e/ou do Estado.

Em tais condições, tais adolescentes se encontram em contextos sociais excludentes e injustos, impossibilitados de acessar uma práxis educativa com função conscientizadora e de formação política (FREIRE, 2000), compreendendo essa última como possibilidade de

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: avilalabigalini@gmail.com

² Orientadora e Professora da Universidade estadual de Maringá. E-mail: veremuller@gmail.com

aquisição de conhecimento a respeito dos seus direitos e das responsabilidades da sociedade em que vivem.

Compreendendo, a partir dos estudos realizados por Vygotsky (1987; 2007), nos quais a formação do pensamento é um processo de construção social, a política é valorizada aqui como uma necessidade fundamental para a pessoa e para o grupo em que esta inserida, pois se baseia na pluralidade, na convivência entre diferentes, na organização social e coletiva, visando a promoção do bem comum, amparada, ainda, na concepção de família, como instrumento de proteção social e psíquica desses adolescentes.

A Equoterapia é um método terapêutico e educacional (ANDE-BRASIL, 2010) que utiliza o cavalo como agente cinesioterapêutico, voltado a práticas envolvendo a linguagem oral e/ou a linguagem escrita com crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade social. Foi a partir de então, que as relações entre linguagem, discurso, Fonoaudiologia, Equoterapia e adolescentes em risco social, constituíram-se em uma demanda de reflexão, na medida em que o discurso dos adolescentes sobre sua própria condição se revelou atravessado por uma certa valorização social da marginalidade; pelo medo e raiva de seus interlocutores (família, escola, polícia); pela descrição de práticas coercitivas e segregacionistas disparadas pelas políticas públicas de inclusão e, por fim, pelas relações conflituosas e violentas que estes adolescentes reproduzem com seus interlocutores de diferentes instâncias, em um círculo vicioso difícil de ser quebrado.

Desde este lugar de fala, a interrogação que orientou este artigo é começar uma discussão sobre estas possibilidades e se, as mesmas, podem atuar como condutora das ações transformadoras, reclamadas pela Educação Social, tal como tem sido compreendida por Müller e Rodrigues (2002).

Ciente da complexidade da população visada no artigo, tendo em vista a multiplicidade de questões sociais, psíquicas, educacionais e culturais que esses adolescentes trazem, parece oportuno salientar os princípios educativos de Müller e Rodrigues (2002) visando preparar o adolescente para que possa instrumentalizar-se afim de superar desafios e modificar seu contexto sociocultural.

Para as referidas autoras, os princípios que guiam a prática da Educação Social são: respeito, compromisso, inclusão, participação e diálogo. Em tais condições pode-se afirmar que o papel do educador social na interação com esses adolescentes, além de conhecê-los, visa aproximá-los e fortalecê-los, na teoria e na prática, para atuarem como cidadãos de seu tempo (filosófica e politicamente). Pressupõe-se, com isso, que por meio da Fonoaudiologia no contexto da Equoterapia seja possível identificar a trama dos inúmeros fatores intra e

interpessoais que atuam na realidade e que emergem nas cenas enunciativas (MAINGUENEAU, 1989) desses adolescentes.

A escolha de atuar junto a sujeitos adolescentes se apoia no fato de que a adolescência não é apenas um período em que muito se aprende, mas é também o momento em que se assimila e se reproduz comportamentos danosos para si e, para o meio social mais restrito. Essas situações podem ser prevenidas ou minimizadas, desde que oportunidades motivacionais sejam oferecidas no decorrer da adolescência e, conseqüentemente, na fase adulta, evitando problemas maiores, tais como: dificuldades de aprendizagens, de interação social/familiar, em iniciar um emprego e se manter nele, o que poderia prevenir, entre outras conseqüências negativas, conflitos com a lei e o uso abusivo de substâncias psicoativas.

2. Desenvolvimento

2.1. Determinadas incidências

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF/2012) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação produziram o relatório intitulado “*Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa global pelas crianças fora da escola*”. O documento faz uma análise do perfil das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão no Brasil.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Pnad/2009 (IBGE) cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil e, desse montante, quase a metade, isto é, 1,5 milhão são adolescentes com idades entre 15 a 17 anos, sendo que, proporcionalmente, eles se concentram mais na região Sul do país (17,1%).

Um dos principais fatores de risco para a permanência das crianças na escola é o fracasso escolar, representado pela repetência e o abandono escolar que provocam elevadas taxas de distorção entre a idade e a série frequentada pelo aluno. O percentual de alunos de famílias com renda familiar *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, com idade superior à recomendada, chega a 62,02%. Já nas famílias com renda familiar *per capita* superior a dois salários mínimos, a taxa é de 11,52%. Ou seja, os dados levantados pela UNICEF (2012) e Pnad/2009 (IBGE) comprovam que nossas crianças e adolescentes ainda estão muito suscetíveis ao risco de abandono escolar, considerando o grau de vulnerabilidade social em que estão inseridas.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Maringá realizou nos anos de 2009/2010 Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente identificando, entre outros dados, alguns que chamaram a atenção. O primeiro deles é que adolescentes entre 15 e 17 anos de idade têm como prioridade entrar no mercado de trabalho, conforme informações do Núcleo de Educação. O segundo dado relevante é a análise das vulnerabilidades apontada pelo Índice de Desenvolvimento da Família (IDF). Para esse propósito e como forma de conhecer a realidade das crianças e dos adolescentes, as primeiras investigações se basearam no Banco de Dados do Cadastro Único do Governo Federal, em que o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) disponibilizou para o município de Maringá as informações de 15.810 famílias cadastradas, até dezembro de 2009, delineando o seguinte perfil:

- 12.464 famílias com adolescentes entre 15 a 17 anos de idade.
- 1.617 famílias com adolescentes entre 15 a 17 anos de idade, fora da escola.
- 331 famílias com menores de 10 a 15 anos de idade, trabalhando.
- 34 famílias com adolescentes de 15 a 17 anos analfabetos.

Segundo Kaztman (2000), a vulnerabilidade social se traduz na dificuldade de acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade, resultando em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.

Em outras palavras, não basta o sujeito ter condições socioeconômicas para se desenvolver de forma saudável. O enfoque é outro, ou seja, devido à falta de condições socioeconômicas, de acolhimento e de motivação adequada, muitos sujeitos não conseguem desenvolver todo o seu potencial mantendo suas vidas estagnadas, implicando a sociedade como um todo.

Portanto, são vários os benefícios da Equoterapia como método terapêutico/educacional e como prática esportiva. Define-se como um método que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem transdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com e sem deficiência. Emprega o cavalo como agente promotor de ganhos físicos, psicológicos e educacionais, que exige a participação do corpo inteiro do praticante, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da força, tônus muscular, flexibilidade, relaxamento, conscientização do próprio corpo e aperfeiçoamento da coordenação motora e do equilíbrio. A interação com o cavalo, incluindo os primeiros contatos, o ato de montar e o manuseio final, desenvolvem novas formas de socialização,

autoconfiança e autoestima.

São inúmeros os estímulos relacionados ao cavalo. Seu ambiente é natural, diferenciado da área urbana. Há uma riqueza de informações proprioceptivas e cinestésicas, sensações de posição do corpo e de movimentos durante o contato físico entre praticante e o animal.

Nesse contexto, há mais de quinze anos em Maringá, o cavalo é considerado um parceiro de trabalho no acompanhamento longitudinal de crianças, adolescentes e adultos com diferentes dificuldades, objetivando alcançar ganhos físicos, psíquicos, linguísticos e sociais. A experiência tem mostrado que a Equoterapia pode contribuir muito para o desenvolvimento humano. No entanto, inserir o animal como agente cinesioterapêutico, facilitador do processo ensino-aprendizagem e de inserção/reinserção social requer a atuação transdisciplinar de profissionais habilitados, preparados e experientes.

Para alcançar esse objetivo, é necessário envolver profissionais das áreas da saúde (humana e animal), educação, equitação e ciências agrárias devidamente preparados para criar meios para apoiar os adolescentes no sentido de participarem ativamente desse novo grupo não familiar.

Entre os eixos dos direitos fundamentais propostos pelo Estatuto de Criança e Adolescente (ECA) constatamos que as disposições do capítulo IV (sobre o direito à Cultura, à Educação, ao Esporte e ao Lazer) são aquelas que apresentam os maiores índices de violação no município de Maringá. Para se ter uma ideia, a evasão escolar é o fator que alcança a maior incidência, com 51% dos casos de violações. Sabemos que muitos são os fatores relacionados ao fracasso escolar (família, escola, sociedade), mas sabemos também, que o desenvolvimento da Educação Social (financeiro, estrutural, humano) como aqui vem sendo concebida, pode representar importante provocador de transformação da sociedade.

Por fim, considerando as características próprias da infância e, especialmente, da adolescência, o esporte se apresenta como um grande aliado da Educação, uma vez que oferece aos envolvidos a capacidade do desenvolvimento de habilidades diversas: disciplina, compromisso, responsabilidade, espírito de equipe e competitividade. Apesar de o cavalo ser utilizado no município de Maringá para fins esportivos, lazer e geração de renda informal (carroceiros), desconhecemos projetos voltados à população socialmente vulnerável. Assim, acredita-se que a prática da Equoterapia, além de promover o desenvolvimento global dos adolescentes, pode ser um agente motivador e transformador para esse público socialmente excluído.

Assim, o objetivo geral desse artigo é aprofundar a reflexão teórico/prática da

Equoterapia como mediação na interação com adolescentes em vulnerabilidade social, identificando a trama dos inúmeros fatores intra e interpessoais que atuam em suas realidades e que emergem nas cenas enunciativas, fortalecendo-os, teórica e praticamente, para atuarem como cidadãos de seu tempo (filosófica e politicamente).

2.2. Algumas reflexões teórico-metodológicas iniciais

O Método da Equoterapia é reconhecido pelo Conselho Federal de Medicina desde abril de 1997, se afina com diferentes objetivos das áreas de saúde, educação, assistência social, fonoaudiologia e esporte. Trata-se de um método que possibilita, por meio de uma práxis educativa diferenciada, o contato direto com o cavalo, que põe em relação o sujeito e seu corpo, o sujeito e outros sujeitos, visando a promoção do bem estar físico e mental. A Equoterapia vem sendo utilizada com vários propósitos, entre eles: a inclusão social, a habilitação vocacional, a inserção do jovem no mercado de trabalho, a recuperação de adolescentes em conflito com a lei, a prevenção e a garantia de direitos da criança e do adolescente e, por fim, o fortalecimento dos vínculos familiar e de grupo social (SEVERO, 2010).

A relação entre homem/animal acontece de maneira direta e sem interferências de racionalização: a princípio são dois corpos que buscam parceria e entendimento mútuo. Este encontro é, para a pessoa, o ponto de partida para o desenvolvimento de diferentes habilidades motoras, perceptuais, linguísticas e emotivas que o levam a aprender conceitos a respeito desse universo que inclui o cavalo e o seu corpo.

Essa relação homem/animal, bem como a relação entre os sujeitos que participam da cena da Equoterapia podem ser vistas como espaços interacionais em que contam, segundo a Neurolinguística Discursiva (ND), com tudo aquilo que lhe diz respeito: as relações que neles se estabelecem, dependentes das histórias únicas de cada sujeito; as condições em que se dão a compreensão, produção e interpretação do que se diz e as circunstâncias histórico-culturais que as atravessam (COUDRY; FREIRE, 2010).

A emoção é uma porta de entrada para a relação entre o praticante e o animal. Já, no primeiro contato, quando o praticante, mediado pelo profissional, aprende os cuidados preliminares com o animal, seu manuseio e como montá-lo, estabelece com o animal uma relação pautada na confiança, no respeito e no senso de responsabilidade. Essa vivência favorece a superação de barreiras como o medo e a insegurança, recuperando sentimentos de autoconfiança, paciência, perseverança, interferindo na construção de uma autoimagem

positiva (MEDEIROS; DIAS; 2008). Em outras palavras, a emoção é o código que regula esta relação potencializando o desenvolvimento e o crescimento global do praticante.

O jogo de sentidos que se estabelece entre o homem e o animal é diferente. O homem, habituado a usar a língua para compreender e se expressar, passa a ter que compreender o cavalo por meio de sinais vindos do corpo do animal. Trata-se de um código que mescla a língua e a linguagem corporal do homem, atravessado pela interpretação dos movimentos, comportamentos e quietude. Quietude esta, que também precisa ser interpretada pelo praticante, exigindo dele, como afirma Orlandi (1999) “um recuo para que se possa significar”.

O contexto da Equoterapia, orientado por uma visão sócio-histórica, põe em cena, do ponto de vista do praticante, a cognição (o saber), a práxis corporal (saber fazer) e as vivências psicoafetivas (desejo, vontade e motivação). De tal modo, o universo do cavalo, socialmente construído, pode possibilitar ao praticante diferentes práticas sociais, seja por meio da prática esportiva, por meio de seu ingresso no amplo espectro do mercado de trabalho, pela exploração e conhecimento dessa área. O contexto da Equoterapia abre, para o adolescente praticante, espaços para a função social da leitura e da escrita, bem como, do raciocínio matemático³. Essa reaproximação do adolescente de práticas de leitura, de escrita e de cálculos matemáticos pode também ser a possibilidade da ressignificação positiva da escola como uma instituição.

Por outro lado, a mudança da postura dos adolescentes frente a valorização dos saberes e da cultura a que se filiam pode representar também uma mudança na dinâmica com seus familiares. Entendendo-se deste modo que as práticas sociais (saber ser um cidadão/cidadã) mobilizam o sujeito para enfrentar as condições sociais e culturais adversas a que está submetido e, ainda, fortalecer as referências de família e de comunidade.

A proposta do artigo se insere assim, na teoria iniciada por Vygotsky (1997), conhecida como abordagem histórico-cultural, em que destaca os conceitos de cultura e de história no estudo do desenvolvimento humano. O autor assume que a elaboração do conhecimento é sempre mediada pelas práticas culturais, pelo outro e pela linguagem.

Para o autor acima citado, a linguagem não é mera expressão do pensamento ou meio de comunicação entre as pessoas, mas é o meio pelo qual nós nos referimos e referimos o mundo, o classificamos, o representamos, nomeando e significando a realidade no contexto das relações sociais, o que incide no nosso desenvolvimento orgânico e funcional devido ao

³ Exemplos de atividade de leitura e escrita vinculadas a essa prática: diferentes gêneros de leitura de textos informativos, bula de remédio veterinário, a criação de cavalo no Brasil, a escrita de diário de trabalho, escrita de comunicação com outros funcionários do local, recados, avisos, lista de compras, o raciocínio matemático implicado no custo do cavalo, sua manutenção, o preço de compras e vendas de cavalos, entre outros.

papel preponderante da linguagem na organização das funções mentais superiores.

Contam ainda nesse processo as motivações pessoais que impulsionam o sujeito a organizar a si mesmo, constituindo-se como um particular de um grupo social. Em outras palavras, nenhuma atividade cognitiva (atenção, percepção, gestos, raciocínio e memória) transcorre sem a participação direta ou indireta da linguagem em condições interativas. Compreender a história de cada sujeito, é inclui-lo em seu processo de constituição e mudança em meio às con(tra)dições que se (im)põem na vida, abrindo oportunidades de instalar outras histórias, viabilizar outros modos de participação e constituição da subjetividade (VYGOTSKY, 2007).

A partir desta perspectiva teórica, a interação adolescente-cavalo chamou atenção de uma maneira especial. Na cena da Equoterapia, além do cavalo e cavaleiro, estão presentes outros praticantes, bem como educadores sociais que atuam junto aos adolescentes como facilitadores do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007). A atuação desses educadores sob a perspectiva histórico-cultural prevê que “a possibilidade de (trans)formação nas experiências vividas emerge da/na própria complexidade da emoção humana e de sua dimensão semiótica, de sua imbricação com as funções psicológicas na trama das relações sociais” (MAGIOLINO, 2011, p.55).

Essa transformação não acontece fora do exercício da linguagem, razão pela qual, nesta proposta assume-se uma concepção de linguagem da Neurolinguística Discursiva (ND) compatível com a perspectiva histórico-cultural, que considera a linguagem como *atividade* – em que o *sentido* não é dado *a priori*, mas em contingências sociohistóricas, ou seja, uma visão discursiva da linguagem; sendo a interação vista *como um trabalho conjunto* em que esse sujeito se constitui na ação como outro, sobre o outro e com o mundo (FRANCHI, 1977).

Para a ND o conceito de *interlocução* é fundamental, considerada como um lugar privilegiado de produção de linguagem que permite a constituição do sujeito através da interação humana e de suas experiências pela linguagem. A interlocução é “condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir” e é “fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem” (GERALDI, 1991/1993).

3. Considerações Finais

3.1. Pequenos passos da longa caminhada

Por se tratar de processos interativos, e por sabermos que todo processo se dá num

continuum de tempo e espaço, esta reflexão teórico/prática demandou uma abordagem metodológica que permite “apreender” esse momento de tal forma que pode ser analisado levando em conta os múltiplos fatores que constituem o seu acontecimento. Nesse contexto duas abordagens metodológicas se aproximaram: o conceito de *dado-achado* da ND (Coudry, 1986) e a *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2011).

O conceito de dado-achado formulado por Coudry (1986), diferentemente de modelos que buscam evidências para o que o investigador já sabe (dado evidência) ou modelos que buscam corroborar teorias estabelecidas (dado exemplo), só ocorre em meio à interação e sua identificação. Assim, o dado-achado:

[...] resulta da relação recíproca entre teoria e dado, sendo uma indicação de um processo em andamento, que resulta sempre da interação, estando os interlocutores frente a frente ou não. A análise do dado-achado tem um duplo papel: ajudar a entender o aprendizado em curso e, ao mesmo tempo, impulsionar o refinamento/movimento teórico”. (COUDRY E FREIRE, 2010, p. 19).

As interações que se dão na cena da Equoterapia pressupõem a participação e a ação efetiva dos envolvidos, caracterizando-se como uma *pesquisa-ação*, de caráter social com base empírica, que busca a (re)solução de uma dificuldade coletiva por meio de estudos eficazes dos problemas, que envolve: “decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p.25).

Para tanto se faz necessário alguns procedimentos metodológicos, entre eles: registro em áudio e vídeo de diferentes situações interativas na cena da Equoterapia; coleta de materiais produzidos pelos adolescentes a respeito de suas atividades semanais envolvendo a confecção de desenhos, vídeos, relatos orais e escritos; registros em diários e agendas; respostas a entrevistas e questionários.

A importância de uma educação dialógica, segundo Freire (2014), incentiva as rodas de conversa, o cuidado e a qualidade do relacionamento, com o propósito desses adolescentes serem reconhecidas como sujeitos de direitos, autônomos, “participando coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita”, capazes de criar e recriar o conhecimento e suas próprias histórias de vida.

Sob este viés teórico, em encontros semanais com esses adolescentes, é possível observar em seus discursos indícios de subjetividade que remetem a questões relacionadas a revolta social, discriminação, preconceito, exclusão, limitação cultural e de lazer e, sobretudo,

medo dos mecanismos de poder e de controle social a que estão submetidos.

Assim, na fala desses adolescentes é possível perceber, como exemplo, que a Polícia e os profissionais que desempenham funções de gestão pedagógica (diretores, professores, tutores, etc.), representam a presença do Estado na sua condição punitiva e de marginalização, ao invés de exercerem a função de proteção, de promoção de conhecimento, de valorização das potencialidades de transformar e recriar com autonomia o contexto em que vivem. Por outro lado, também observa-se que as relações sociais que esses mesmos adolescentes estabelecem no interior da família, da escola e da sociedade, são a reprodução das diversas formas de opressão que sofrem.

A articulação de diferentes domínios de conhecimento se faz necessária, a saber: a Equoterapia, a Fonoaudiologia, a Neurolinguística Discursiva e a Educação Social, considerando esta última como o elo entre estes diferentes domínios. Isto porque, em última instância, o que se busca com esta proposta é preparar esses sujeitos para uma ação transformadora da própria vida e da vida em sociedade, seja por meio da prática esportiva, do ingresso no mercado de trabalho, da ressignificação da importância da escola e da família, da valorização do saber e da cultura a qual se filiam e que mobilizam processos cognitivos (velhos e novos), das práticas sociais mediadas pela linguagem (fala, leitura, escrita, raciocínio matemático) que permitem que esses adolescentes mudem de posição reconhecendo-se como sujeitos de suas próprias histórias e como cidadão.

4. Referências

ANDE-BRASIL. Apostila do curso básico de Equoterapia da ANDE-BRASIL, 2010.

Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA). Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sasc/?cod=conselho/15>. Acesso em 01 de agosto de 2014.

COUDRY, Maria Irma. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. Tese de doutorado. Orientação Prof. Dr. Carlos Franchi, IEL/Unicamp, 1986.

_____; FREIRE, Fernanda. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND) In: COUDRY, M. I. H et al. (Orgs). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DIAGNÓSTICO SOCIAL DE MARINGÁ. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/9b0090a3ce15.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2014.

FRANCHI, Carlos. Linguagem, atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 22, p. 9-41, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991/93.

_____. **A aula como acontecimento**. Aveiro, Portugal: Fundação João Jacinto de Magalhães, 2004. IBGE. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=411520&idtema=16&search=parana|maringa|sintese-das-informacoes>>. Acesso em 08 de julho de 2014.

KAZTMAN, Rubem. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. (Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones). Disponível em: <www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

MAGIOLINO, Lavinia, L. S. As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações estéticas. **In: Emoção, memória e imaginação**. Orgs: SMOLKA, Ana Luiza B., NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. Editora Mercado das Letras. Campinas, 2011.

MAINGUENEAU, D. Novas Tendências em Análise do Discurso. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

MEDEIROS, Mylena; DIAS, Emília. **Equoterapia: noções elementares e aspectos neurofisiológicos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

MÜLLER, Verônica. R.; RODRIGUES, P. C. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Gráfica Clichetec, 2002.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

SEVERO, José Torquato. **Equoterapia: equitação, saúde e educação**. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2010.

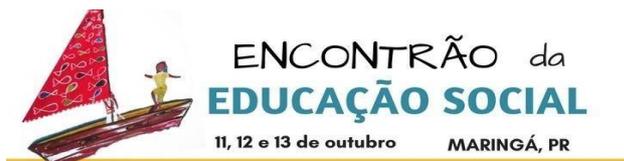
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 edição. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

UNICEF. **Iniciativa Global pelas Crianças fora da Escola: Todas as crianças na Escola em 2015. Campanha Nacional pelo direito a Educação. Brasil, 2012.** Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_execsum_ago12.pdf. Acesso em 31 de julho de 2014.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Obras Escogidas.** Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.



EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SOCIAL: SALIDAS QUE ENSEÑAN CIUDAD – FUNDACIÓN TERPEL

Marta Isabel Rodríguez¹
Jáder Hernando Mejía Cano²

Resumen: Cuando se habla de la ciudad como recurso educativo, inmediatamente se piensa en los edificios que la conforman, fundamentalmente históricos, públicos, religiosos y de alguna belleza arquitectónica importante. Los programas educativos y las políticas culturales centran su atención en ellos, cuentan su historia, realizan programas de conservación y difusión. Sin embargo, no se enseña la ciudad como escenario de aprendizaje desde la diversidad, como patrimonio, como bien público, como cotidianidad y como símbolo mismo de los tiempos. La Propuesta Educativa “Salidas que Enseñan Ciudad”, utiliza la ciudad como un escenario de aprendizaje de competencias ciudadanas, a través de salidas pedagógicas y proyectos educativos en algunas ciudades de Colombia. Esta propuesta presentó a algunos docentes de las Instituciones, aspectos de innovación académica y su posible aplicación en el aula; nuevas formas de enseñar la ciudad como objeto de estudio, ofrecerles criterios para seleccionar los recursos y materiales de que disponen para enseñar este tema a sus estudiantes. El programa brindó a las instituciones una herramienta pedagógica innovadora para la formación ciudadana, basada en el aprovechamiento del potencial educador de la ciudad. Estas salidas se realizaban a diferentes espacios educativos, desde el entorno cercano a la escuela hasta lugares de reconocida importancia cultural, histórica y social. El programa brindó soporte logístico y operativo para la realización de las salidas y también apoyo pedagógico para que los maestros articularan estas experiencias de utilización urbana con los proyectos construidos por ellos mismos.

Palabras claves: Ciudad que enseña. Competencias ciudadanas. Salidas pedagógicas.

¹ Licenciada en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales – Universidad de Antioquia – Colombia – 2013. Estudiante de Maestría en Historia en la Universidad Estatal de Ponta Grossa – Paraná. (tucomir1828@gmail.com)

² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales – Universidad de Antioquia – Colombia – 2012. Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales en la Universidad Estatal de Ponta Grossa - Paraná. (jmejia1828@gmail.com)



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

GRUPO COM FAMÍLIAS EM DESCUMPRIMENTO DA CONDICIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Mauricio Cardoso da Silva Junior¹
Denise de Oliveira Costa²
Guilherme Mariucci³

Resumo: As famílias em situação de descumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família constituem público prioritário para acompanhamento pela assistência social. Analisando a lista de descumprimento da condicionalidade da educação dos usuários do CRAS Alvorada – Maringá-PR, elaboramos um grupo de acolhida buscando, além de preencher os formulários dos recursos junto às famílias, fortalecer o vínculo da família com o CRAS e com a comunidade, visando a superação das situações que levam tais famílias ao descumprimento. Com base na análise do Sistema e Condicionalidade (Sicon), organizamos as famílias em três grupos. O primeiro, constituído por famílias cuja penalidade atual consistia em bloqueio e suspensão. O segundo grupo foi organizado com foco nas famílias que tiveram duas ou mais ocorrências de advertências. Por fim, o terceiro grupo foi organizado a partir do histórico de primeira advertência. Utilizamos, nas reuniões, técnicas de dinâmica de grupos e de roda de conversa, discutindo coletivamente o papel da educação na vida de cada participante, bem como as dificuldades enfrentadas para que os filhos apresentem frequência satisfatória na escola. Ao fim, preenchemos os formulários do recurso para serem lançados no SICON. Como resultados preliminares, podemos apontar o fortalecimento dos vínculos entre equipe e usuários e a perspectiva de um acompanhamento mais efetivo das famílias, com possibilidades de redução dos atuais índices de descumprimento das condicionalidades.

Palavras-chave: Psicologia. Assistência social. Programa Bolsa Família.

¹ Doutorando em Psicologia (Universidade Estadual de Maringá), psicólogo do CRAS Alvorada - Prefeitura Municipal de Maringá. E-mail: mauricio_cs@hotmail.com

² Estagiária de Psicologia do CRAS Alvorada-Maringá, graduanda em Psicologia pela Uningá.-mail: denicsta@gmail.com

³ Educador de base do CRAS Alvorada-Maringá. E-mail: guilhermemariucci@gmail.com



GRUPO DE MULHERES DO CREAS: PROJETO EMPODERAMENTO

Martiane Ferreira de Melo¹
Márcia Rejane Carvalho de Freitas Tiski²
Ines Lores Silvino³

Resumo: O presente relato trata da experiência do Grupo de Mulheres, denominado Projeto Empoderamento do CREAS de Fazenda Rio Grande- PR. O grupo foi realizado no ano de 2016, pela equipe técnica composta por uma Assistente Social e duas Educadoras Sociais e acontecia quinzenalmente, após as 17h, com duração máxima de 2h, realizado nas dependências do prédio do Liberdade Cidadã. As integrantes do grupo eram mulheres e seus filhos (as), que já haviam sido atendidos e acompanhados pelo CREAS em casos de violência doméstica. O Projeto foi dividido em módulos, tendo alguns encontros com místicas, trocas de experiências e oficinas e sendo as facilitadoras todas mulheres. A adesão do grupo foi bem positiva, sendo estabelecido um forte vínculo entre a equipe e as mulheres, e por meio das atividades coletivas, houve a possibilidade de identificar outras situações, que puderam ser encaminhadas para rede de proteção. Os temas discutidos foram: autoestima, o processo de superação da violência doméstica, a resiliência, o papel da mulher na sociedade, Lei Maria da Penha, bem como as atividades com três oficinas: de sabonete, embalagens e bolo de pote. O projeto resultou em um vídeo documentário apresentado no jantar de encerramento do grupo, tendo além das mulheres a presença de representantes da rede de proteção, no intuito de dar visibilidade à temática, bem como de valorização e apelo ao fortalecimento e construção da rede de proteção a mulher vítima de violência doméstica e de gênero.

Palavras-chave: Empoderamento; CREAS; Violência Doméstica.

¹ Bacharel em Direito pelas Faculdades Santa Cruz (2011), Educadora Social concursada no Centro Especializado em Assistência Social de Fazenda Rio Grande-PR, Especialista em Gestão de Projetos Sociais (2017), Especialista em Gestão Estratégica e Integrada de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (2017). martyane@hotmail.com

² Pedagoga Social concursada no Centro Especializado em Assistência Social de Fazenda Rio Grande-PR e Especialista em Gestão Estratégica e Integrada de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (2017). rejanemuriel@yahoo.com.br

³ Assistente Social concursada no Centro Especializado em Assistência Social de Fazenda Rio Grande-PR e Especialista em Gestão Estratégica e Integrada de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (2017). ines.silvino@hotmail.com



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O ACANTONAMENTO COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ZOOLOGICO MUNICIPAL DE CURITIBA

Adriana Américo Orlamunder¹
Adriana Moro Arbigaus²
Claudia Luiza de Almeida³
Larissa dos Santos Teixeira⁴
Priscila Arêas Parobocz⁵

Resumo: Este trabalho é direcionado a pesquisa do acantonamento como prática de educação ambiental no Zoológico Municipal de Curitiba. Problematizamos: a prática do acantonamento como uma experiência concreta, é capaz de influenciar a construção de um sujeito ecológico? Objetivamos, com base no problema, descrever a prática educativa ecológica em ambiente não escolar (com ênfase no trabalho realizado no Zoológico Municipal de Curitiba). Conceitua-se o que é acantonamento, citamos as atividades e práticas que ocorrem na casa de acantonamento, quais seus principais objetivos na formação das crianças e adultos que por ali passam e também foram citadas as funções sociais do zoológico com a comunidade. Trouxemos relatos de experiências vivenciadas no estágio supervisionado. O trabalho destaca a importância do sujeito ecológico perante a sociedade, aliando a teoria com a prática em ambiente não escolar, possibilitando uma maior compreensão para o alunato. Utilizamos como principal fonte de pesquisa a Bosa e Sobota, e pesquisa em campo através da observação de estágio supervisionado.

Palavras-chave: Casa de Acantonamento. Zoológico. Educação Ambiental.

Introdução

A educação formal, a educação ambiental (EA), tem como objetivo aliar o desenvolvimento humano, integrado com a sociedade procurando meios para minimizar os problemas ambientais. A escola, como espaço de intencionalidade envolve várias classes sociais, étnicas e culturais, se torna um espaço propício para levar esses indivíduos a uma conscientização de como utilizar de forma adequada os recursos naturais (CASTOLDI,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: adriorlamunder@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: adriana.itapoa1@gmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: claudialuizadealmeida@gmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: larissa.teixeiraa1996@gmail.com

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: priscilaparobocz@hotmail.com

POLINARSKI, 2009).

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a educação ambiental constitui os processos por meio dos quais os sujeitos “constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. (BRASIL, 1999).

Deste modo a EA deve ser uma prática trabalhada com o intuito de edificar novas atitudes, conscientização e sensibilização ambiental. De acordo com a PNEA, “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e informal”. (BRASIL, 1999).

Para ocorrer uma educação mais significativa, surge a necessidade de expandir o ensino para além da instituição escolar, possibilitando um ensino mais claro, apreciável e relevante. Para Peloso, (2007 *apud* SILVA E TIRIBA, 2014) os professores têm como função o dever de incentivar e estimular em seus alunos um pensamento de justiça, para que esses indivíduos possam mudar a realidade de injustiça e desigualdade que muitos enfrentam não somente no ambiente escolar, mas também em suas comunidades. Neste sentido a EA auxilia na construção e desenvolvimento de pessoas capazes de lutar por melhores condições de vida.

Martes (2016) relata que a escola deve ser vista como um espaço que estabeleça contatos com outros ambientes, conhecimentos e experiências, propiciando que integre os saberes acadêmicos com a vida cotidiana de seus educandos, promovendo a aquisição de novos valores e conceitos, levando-os a ter uma posição crítica perante a sociedade, contribuindo com a sustentabilidade do planeta.

Para uma EA significativa, esses indivíduos necessitam ir além da sala de aula, com vivências reais e significativas que os levem a ter uma visão ampla da realidade ambiental. Com base nestas indagações, levantamos como problema: A prática do Acantonamento como uma experiência concreta, é capaz de influenciar na construção de um sujeito ecológico?

O sujeito ecológico ideal, de acordo com Carvalho (2008), é aquele que tem consciência em suas ações do dia a dia, pode ser o sujeito ecológico radical ou até mesmo aquele que incorpora pequenas ações e valores ecológicos no seu cotidiano, é um modo de ser ligado à adesão de um estilo de vida ecologicamente dirigido. É aquele capaz de dar o exemplo e convencer o outro das suas ações ambientais, levando-o a conscientização quase que imediata para uma vida ecológica.

Ainda segundo esta autora, o sujeito ecológico ideal é aquele capaz de transformar

indivíduos, as ações não dependem unicamente de um sujeito, mas é a partir da singularidade, partindo para o coletivo, que se torna possível uma mudança em sociedade, tais mudanças compatíveis com esse ideal, na busca de uma forma de vida exemplar, harmoniosa e utópica.

Para a realização deste artigo estabelecemos como objetivo geral descrever a prática educativa ecológica em ambiente não escolar (com ênfase no trabalho realizado no Zoológico Municipal de Curitiba). Sendo assim, como objetivos específicos: apontar a intencionalidade da Casa do Acantonamento como prática da EA; descrever o Programa do Acantonamento; comentar as atividades vivenciadas; e relatar as experiências da prática de observação do estágio supervisionado no Zoológico Municipal de Curitiba.

A Educação Ambiental no Zoológico de Curitiba

De acordo com Javorouski e Biscaia (2007) o primeiro zoológico de Curitiba foi inaugurado em 1886, no Passeio Público, sendo este o mais antigo e central parque da cidade, por conta do desenvolvimento do bairro e passando a ficar altamente afetado pela poluição doméstica, o zoológico estava saturado, não mais conseguindo alojar adequadamente animais de grande porte. Como uma saída, foi inaugurado o Parque Regional do Iguaçu em 1976, no bairro Alto Boqueirão, prevenido de uma ideia que já estava no papel desde 1970. Inicialmente, o projeto contaria com equipamentos e locais de lazer para a população, além do zoológico, contaria ainda com o Parque Náutico, Pomares Públicos e a Cidade Hortigranjeira.

Diário Do Paraná, (1977 *apud* JAVOROUSKI, BISCAIA, 2007).

No total, o Parque Iguaçu terá 20 milhões de metros quadrados dentro do município de Curitiba, aos quais será dado uma ocupação racional e adequada, retomando-se desta forma a vida natural e selvagem dos vales do Rio Iguaçu e seus afluentes. Contendo a ocupação urbana, oferecendo um vasto equipamento de uso comunitário, recuperando áreas e solucionando problemas de cheias e poluição, o Parque Regional do Iguaçu será o maior parque urbano do país.

Com base nas informações divulgadas pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente da cidade de Curitiba, o Zoológico Municipal de Curitiba, inaugurado em 1982, ocupa atualmente uma área de 589 mil m², está entre os cinco maiores zoológicos mais conceituados do Brasil, com mais de dois mil animais, é um dos poucos de grande porte no país que não cobra entrada do visitante. Já o Passeio Público, atualmente, nos seus 69.285m², abriga animais de pequeno porte, espécies nativas e exóticas da fauna e da flora, com exposição do maior grupo de muriquis (maior primata da América) em cativeiro, conta ainda com uma casa

de répteis e aquários, sendo a entrada também gratuita.

No diagrama abaixo, cita-se as funções sociais do zoológico municipal de Curitiba.



Figura 1: Atividades desenvolvidas no zoológico.
FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2017.

Espaço que antes era considerado como um depósito de animais passa a ser considerado um local que contribui para a preservação das espécies e mediador da EA. O Acantonamento como prática EA, sendo um exercício com o intuito de edificar novas atitudes, conscientização e sensibilização ambiental. Experiência capaz de possibilitar a compreensão de conteúdos trabalhos no ambiente escolar, de forma mais clara e significativa.

Casa de acantonamento e suas práticas

Para Nunes (2013, p. 37) o acantonamento são as “atividades de campo em que o pernoite e as demais estruturas acontecem em instalações como casas, galpões, celeiros, etc. A programação ao ar livre acontece naturalmente e deve ser tão atraentes como um acampamento. A diferença está no conforto e segurança [...]”

O Programa do Acantonamento foi criado em 1991 e funciona até a presente data no

Zoológico Municipal de Curitiba, onde se localiza uma casa criada para a realização de atividades ambientais, com o intuito de proporcionar para os participantes uma integração com a natureza. As práticas realizadas no acantonamento são executadas por diversos profissionais formados em diferentes áreas, mas que juntos transmitem o conhecimento de forma lúdica através das recreações, essas atividades ocorrem no período diurno e noturno (BOSA e SABOTA, 2011).

Pensando na perspectiva abordada pela PNEA da necessidade de uma EA vinculada de modo formal e informal, ao associarmos com o programa do acantonamento, é possível assentar que é uma prática capaz de possibilitar a compreensão de conteúdos trabalhados no ambiente escolar, de forma clara e mais significativa, pois através das experiências vividas poderá despertar nos integrantes um zelo para com a natureza.

Para Bosa e Sobota (2011) a atividade do acantonamento tem como intuito atender um dos problemas mais graves dos dias atuais: a integração do ser humano com a natureza que o circunda. Sendo assim o zoológico municipal de Curitiba oferece uma casa construída dentro do parque para atender cerca de 40 crianças com idade de 09 aos 12 anos da rede municipal e outras instituições proporcionando a essas crianças o contato direto com o meio ambiente com atividades práticas, lúdicas, contato com animais domésticos, trilha interpretativa em meio à mata nativa, pomar, horta e jardim dos sentidos.

Conforme informações transmitidas no dia 09 de abril de 2017 pela coordenadora da divisão de educação para a conservação da fauna, Cláudia Regina Bosa, as atividades que são realizadas na casa do acantonamento nesse formato como de Curitiba, é o único no mundo inteiro que proporciona as crianças uma vivência riquíssima em um momento único, onde lhes é oferecida a oportunidade de tocar, sentir, manusear, experimentar, interiorizar esse contato com a natureza.

Antigamente essas atividades ocorriam todos os finais de semana do mês, atendiam também a rede particular de ensino, porém com a redução da verba repassada pela Prefeitura Municipal de Curitiba esse número de visitas a casa de acantonamento que proporciona inclusive o pernoite, reduziu a apenas um final de semana por mês sendo no total de oito visitas no ano, ocasionando uma longa fila de espera com as instituições de ensino.

Entre os objetivos gerais do Acantonamento, estão:

- a) Informar e sensibilizar as crianças quanto às questões do meio ambiente para o equilíbrio e sustentação da vida no planeta;
- b) Buscar a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento e conteúdos a serem trabalhados;
- c) Promover o conhecimento das espécies componentes da fauna e da flora

brasileiras, aspectos biológicos e suas relações com o meio (BOSA, *et al.* 2007, s/p).

Entre os objetivos específicos, o Acantonamento propõe:

- a) identificar, nas trilhas interpretativas, os diferentes tipos de animais e vegetais e a importância de sua preservação;
- b) proporcionar um contato mais próximo com os animais domésticos, evidenciando suas características e sua utilidade para a vida do ser humano;
- c) informar, por meio de palestras, a biologia de animais peçonhentos, as atitudes de preservação e segurança com eles;
- d) propiciar o contato direto com a terra, por meio de atividades práticas na horta e no pomar;
- e) reconhecer a ação dos agentes poluidores sobre o meio ambiente, os prejuízos por eles causados e as alternativas de controle;
- f) valorizar hábitos culturais, cívicos e tradições populares, proporcionando o resgate da cidadania;
- g) desenvolver atividades práticas de esporte, lazer, recreação e de sensibilização relacionadas à temática ambiental;
- h) informar noções de astronomia, salientando a relação e a influência dos astros sobre o planeta Terra. (BOSA, *et al.* 2007, s/p).

Tendo em vista que estes objetivos são extremamente priorizados pelos profissionais que são encarregados na realização desta prática. Os objetivos do acantonamento vão além de sensibilizar as crianças nas questões ecológicas até uma noção de astronomia onde compreendem a importância dos astros no planeta, para que esta prática seja algo lúdica e criativa para a criança.

A experiência de Acantonamentos com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental: Relatos do Estágio Supervisionado

Este capítulo tem como objetivo articular sobre as experiências vivenciadas pelas autoras na casa de acantonamento, localizada no zoológico municipal de Curitiba posicionada na Rua João Miqueletto, s/n - Alto Boqueirão, Curitiba - PR, 81860-270.

Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia no 5º período, na área Não-Escolar com total de 80 horas, sendo destas, 50 horas realizadas em observação e assistência ao profissional. Durante o estágio acompanhamos a profissional Cláudia Regina Bosa coordenadora da divisão de educação para a conservação da fauna, observamos a rotina do local, estando disponível a colaborar quando solicitado. O estágio foi dividido em dois momentos, a primeira experiência foi na casa do meio ambiente localizada dentro do zoológico, e a segunda na casa de acantonamento.

Através das observações e as pesquisas realizadas para a elaboração deste artigo,

assimilamos a necessidade de tratar a EA, um assunto tão importante e rico para a aprendizagem e conscientização das crianças.

Vivemos em uma sociedade que a maioria das pessoas inverteu seus valores em relação ao consumo, nos dias atuais muitos valorizam o que possuem e consomem, não analisando que suas atitudes interferem no meio ambiente. Essa mudança de comportamento faz com que ocorra um distanciamento homem-natureza, esquecendo-se que as nossas vidas estão atreladas uma a outra, todo esse processo de consumo impulsiona a produção das indústrias, contribuindo para o aumento da degradação ambiental, pois para se produzir mais é necessária maior utilização de matéria prima, muitas delas extraídas da natureza, como água, energia, árvores, minerais entre outras. Bens cada vez mais escassos e indispensáveis para nossa sobrevivência.

Cada um de nós deve ter a consciência de sua responsabilidade, tanto na conservação, quanto na degradação do meio ambiente. Essas atitudes não devem somente ser de responsabilidade dos nossos governantes, já que os mesmos não podem deter sozinhos os avanços do processo de degradação ambiental.

Os hábitos alimentares de grande parte da população de todo nosso planeta, também passou por mudanças, hoje em sua maioria, a preferência é por alimentos industrializados, ricos em gordura, sódio, açúcares, fazendo com que ocorra um aumento de peso tanto na população adulta, quanto na infantil, contribuindo de forma significativa para o aumento de doenças crônicas.

Além de todas essas mudanças comportamentais, vivemos em uma era digitalizada, onde temos um mundo de informação em nossas mãos. Hoje celulares, tablets, computadores, TV's. É muitas vezes a única forma de entretenimento de algumas crianças, que, por vários motivos estão sendo privadas desse contato direto com a natureza.

Por isso, iniciativas de programas ambientais, como o da Casa de Acantonamento promovido no zoológico municipal de Curitiba, devem ser evidenciadas, pois tem como objetivo central, promover esse conhecimento ambiental, através da aproximação direta das crianças com os ambientes naturais, com atividades lúdicas, esportivas, recreativas, noções de comportamento, tanto individual, como no coletivo, buscando a interdisciplinaridade dos conteúdos trabalhados na escola, com as vivências que o programa oferece como alimentação saudável, orientações sobre o destino da sobra dos alimentos, separação dos materiais recicláveis, a preservação da fauna e da flora, momento cívico, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguagem oral, coordenação motora, raciocínio lógico, mudanças de hábitos e valores, e interação com o próximo. Preenchendo as lacunas escolares no que se

diz respeito ao tema educação ambiental.

A trilha como metodologia de educação ambiental

De acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa o conceito de etimológico de trilha é ação ou efeito de trilhar; trilhada. Caminho rudimentar, estreito e tortuoso, entre vegetação; trilho, vereda. Vestígio deixado por pessoa ou animal no caminho que percorreu; pista, rastro. O que pode ou deve ser imitado; caminho a seguir, exemplo, modelo. (HOUAISS; VILLAR, 2001).

As trilhas ecológicas trazem consigo uma forma de tornar o conhecimento mais significativo e valioso. Ao vivenciar os caminhos, ver com seus próprios olhos a fauna e a flora em uma trilha ecológica, a criança consegue fazer maior ligação entre a teoria e a prática, contribuindo para seu aprendizado e compreensão sobre os conteúdos.

A trilha interpretativa diurna foi realizada na mata com a floresta de Araucária, momento este que as crianças tiveram a oportunidade de observar as árvores, os diferentes sons dos pássaros e da própria natureza, sentir as diferenças do solo, pois naquele dia a havia chovido e a trilha estava cheia de barro, conhecer a horta e o pomar, onde são produzidas verduras legumes e frutas, para o consumo dos animais e também dos profissionais e participantes dos programas de EA realizados pelo zoológico, este momento também propicia aos educandos fazer comparações do ambiente natural com o espaço onde vivem, interajam com os colegas e os adultos durante toda a caminhada.

Além desses novos conhecimentos adquiridos durante o passeio, os biólogos abordam conteúdos relacionados com o ecossistema, flora e fauna, as florestas característica do sul do Brasil, principalmente a Araucária, enfatizando a importância da preservação ambiental e os males causados pela degradação, traz conhecimentos sobre os habitantes da mata e suas camuflagens, o processo de produção do pinhão e seus consumidores, como ocorre à polinização das flores, e as estruturas responsáveis por sua reprodução (macho e fêmea), os diferentes tipos de árvores. Todos estes temas foram transmitidos com um vocabulário simples, permitindo assim a compreensão e despertado o interesse das crianças por esses novos conhecimentos, levando-os a entender que a natureza é um ser vivo, e precisa ser cuidado e conservado para que tenhamos uma garantia de um futuro melhor.

Trilha interativa noturna: É um dos momentos que causa mais expectativa nos educandos. Para dar início a atividade os biólogos reúnem as crianças para passar as orientações, tais como andar em fila, não se distanciar do seu colega, prestar atenção nos

perigos da caminhada, como galhos de árvores, chão escorregadio, buracos, salientam ainda a necessidade do cuidar um do outro. Após estas indagações os alunos são organizados em fila dupla e recebem uma lanterna de fabricação caseira, confeccionada com lata e vela, os adultos ficam dispostos nas extremidades e centro da fila, conta-se também com a presença dos guardas municipais para que se garantisse a segurança de todos.

A trilha tem seu ponto de partida na casa de acantonamento e o percurso leva até o zoológico, situação que permite aos educandos perceberem os sons dos animais e a fauna em uma perspectiva noturna.

Ao chegar ao zoológico os biólogos orientam os alunos que apaguem suas lanternas, sendo que somente os guardas municipais permanecem com as mesmas acesas, a partir deste momento o que guia o trajeto é a luz da lua. Este passeio noturno tem como objetivo conhecer e entender os hábitos noturnos de algumas espécies como onças, tigres e outros.

Porém o ponto alto é quando as crianças ficam sabendo que poderão chegar o mais próximo possível das girafas e ainda alimentá-las. Neste momento a orientação é que todos permaneçam em silêncio absoluto, sendo organizado em fila novamente. Cada um recebe um pedaço de banana e se aproxima da cerca de proteção, com a mão estendida e sem fazer movimentos bruscos para não assustar o animal, com seu olfato apurado a girafa consegue identificar onde está o alimento, e se aproximando das crianças, com sua língua consegue pegar a banana e alimentar-se, sendo que consome mais de 40 pedaços, pois as professoras e estagiárias são convidadas também a participar, lembrando que todo este processo é acompanhado de perto pelos profissionais.

Após todos cumprirem a tarefa é hora de voltar para a casa, porém como já dito antes as lanternas foram apagadas no início da aventura, mais já brevemente planejados pelos responsáveis, tendo como intenção que o retorno fosse feita no escuro, motivando ainda mais os sentimentos de cooperação, amizade, confiança tão necessários para que o trajeto da volta ocorresse de forma segura, pois um dependeria do outro, não podendo em nenhuma circunstância abandonar o seu colega. Claro que com a experiência e supervisão dos profissionais envolvidos, tudo ocorreu de forma segura e sem acidentes.

Após as práticas vivenciadas durante as trilhas e todas as outras atividades, correlacionamos este programa do Acantonamento com a teoria de Freinet e a aula passeio.

De acordo com Sampaio (1989) em seu livro baseado na história de Freinet, relata que as crianças demonstram um interesse maior em adquirir o conhecimento, quando é proporcionada uma experiência fora do ambiente escolar, pois assim os educandos podem participar ativamente, vivenciando, tocando, experimentando e explorando novos sons,

cheiros e texturas, garantindo que participem ativamente da construção desses novos aprendizados. Em sala de aula a educação ocorre de maneira formal, com muitas regras que impedem as crianças de se expressarem de maneira espontânea privando a criatividade, espontaneidade que deveria ser tão natural na infância e no processo educativo.

Este mesmo autor com base em suas percepções e estudos, criou a aula-passeio, contrariando todas as regras que eram impostas pela sociedade na época, cria então este método com o objetivo de proporcionar aos educandos experiências fora do ambiente escolar, mas em espaços que possibilitavam sentimentos de felicidade, descontração sem a formalidade existente dentro de uma sala de aula, tornando o ensino prazeroso, significativo e participativo, ocasionando a emancipação e autonomia, propiciando a cooperação de todos os educandos.

Essas aulas ocorriam de forma que todos saiam juntos pelas ruas da vila para observar admirar diversos trabalhos, além disso, passeavam pelos campos onde aprendiam sobre as estações do ano, fauna e flora, compreendendo e associando as características das flores e frutas encontradas em determinadas épocas, analisando todo o processo de transformação. Conheciam diferentes realidades por meio das práticas realizadas. Ao retornarem para a sala de aula, o ambiente era outro, já que todos os educandos queriam relatar e expor suas conclusões e descobertas. Relata ainda que após experiências iguais a estas, o educando passa enxergar o professor como um amigo (SAMPAIO, 1989).

Ainda de acordo com Sampaio (1989) essas práticas possibilitam a percepção de integrar o assunto com a vivência da realidade, aumentando as descobertas existindo uma conexão com outros aprenderes, facilitando a compreensão dos conteúdos escolares. Segundo Sampaio (1989) “[...]os sonhos, as lutas e o esforço de Freinet em demonstrar, na prática, o mundo que se pode fazer em educação quando há cooperação de todos e, acima de tudo, muito amor pelas crianças.” (SAMPAIO, 1989, p.12).

Com base no estágio realizado pelas autoras na casa de acantonamento, observamos a semelhança da prática realizada neste local com a teoria de Freinet. As atividades que são oferecidas neste projeto proporcionam as crianças situações que elas possam participar da construção de seus conhecimentos com as vivências e experiências, exploram a natureza de forma ativa e cooperativa conhecendo na prática a realidade do meio ambiente.

Desde o momento da chegada das crianças no acantonamento, podemos observar a intencionalidade de todas as atividades ali propostas, as crianças nem chegam a se dar conta de todo o aprendizado que lhes são passados em forma de brincadeiras, atividades lúdicas, passeios e etc. Com isso era despertado em cada uma delas o senso de responsabilidade,

cooperatividade, até convivência desde o dormir até o acordar, assim vai se construindo o conhecimento de forma integral na sua plenitude.

A prática do Acantonamento entra na área da educação não-formal, onde com este método o sujeito aprende em um ambiente fora da escola com metodologias diferentes, mas que dentro de si levam intenções que sejam significativas para quem participa dessa atividade. Pode-se observar que o aprendizado não acontece somente no ambiente de sala de aula, mas também em ambientes que indiretamente oferecem conhecimentos, como em casa, na rua, etc.

Para Libanêo (2008, p.89).

A educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc.

Ainda segundo o mesmo autor, essa educação vem proporcionar ao sujeito um conjunto de valores natural e social que sensibiliza o processo de crescimento do homem, através de um ambiente social, político e cultural possibilitando uma aprendizagem sem intencionalidade e com um significado grandioso.

Libanêo (2008, p. 87).

Os valores, os costumes, as ideias, a religião, a organização social, as leis, o sistema de governo, os movimentos sociais, as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social são forças que operam e condicionam a prática educativa. Apesar desse grande poder dessas influências boa parte delas ocorrem de modo não-intencional, não-sistemático, não-planejado. Elas atuam efetivamente na formação da personalidade, porém de modo disperso, difuso, com caráter informal, não se constituindo em atos conscientemente intencionais.

Considerações finais

O propósito deste artigo foi compreender o Acantonamento como prática de Educação Ambiental no zoológico municipal de Curitiba, uma educação significativa através das experiências em um espaço não escolar.

Podemos observar que a história do Zoológico durante todo o seu tempo passou por mudanças, no início este ambiente era apenas considerado como um “depósito de animais” sem muitos propósitos e logo após acabou virando um local de lazer e conscientização ambiental.

Ao falarmos da casa de Acantonamento, observamos que essa prática é uma metodologia onde a criança aprende de um modo informal, através de uma forma lúdica e

significativa em um ambiente não-escolar.

Após a experiência do estágio na casa de Acantonamento no zoológico municipal de Curitiba, relacionamos a prática com a teoria de Freinet, pois identificamos que este programa possibilita conhecimentos ricos fora do ambiente escolar, permitindo que as crianças entrem em contato com o meio ambiente, participam ativamente na construção de seus conhecimentos.

Por intermédio da pesquisa realizada e com as experiências vivenciadas no período de estágio, acreditamos que o programa do Acantonamento é uma prática rica em aprendizagem para todos que têm a oportunidade de participar deste momento. Uma experiência que através das atividades executadas, palestras ouvidas e brincadeiras realidades, possibilita vastos conhecimentos acadêmicos, cívicos e morais. Uma prática prazerosa e única para todas as crianças e adultos que vivenciaram.

Referências

BOSA, Cláudia Regina; SOBOTA, Andressa. **Educação Ambiental no Acantonamento Ecológico, Curitiba, Paraná**, Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 216 –227, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/2651/1602>>. Acesso em: 10/04/2017

_____. FRANCO, Juan Ramon Soto; SILVA, Marcos Elias Traad da; MORAIS, Samara Regina Mendes de. **Educação Ambiental: caminhos para mudar**. Curitiba, v. 5, n. 4, p. 425-435, 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/academica?dd1=1879&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10/04/2017.

BRASIL. **Educação Ambiental**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 10/04/2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico**. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **Influência Dos Parâmetros Curriculares Nacionais E Diretrizes Do Estado Do Paraná No Trabalho De Educação Ambiental Escolar**, Rio Grande do Sul vol. 22, n. 2, p. 1517-1256, 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/2651/1602>>. Acesso em: 10/04/2017

CURITIBA. **Secretaria Municipal do Meio Ambiente**. Curitiba, 2014. Disponível em: < <http://www.curitiba.pr.gov.br/>>. Acesso em: 20/03/2017.

DIAS, José Luiz Catão. **Zoológicos e a Pesquisa Científica**. São Paulo, vol. 65, n. 1/2, p.127-128, 2003. Disponível em: < http://www.biologico.sp.gov.br/docs/bio/v65_1_2/dias2.pdf>. Acesso em: 19/03/2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAVAROUSKI, Manoel Lucas; BISCAIA, Silvio Alexandre. **A História Do Zoológico Municipal De Curitiba**, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/wpcontent/uploads/2014/03/A_historia_do_zoologico_municipal_de_curitiba.pdf>. Acesso em: 19/03/2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para que?**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTES, Telma. A Escola como Fonte de Ensino Sustentável: Educação e Sustentabilidade: questões para a sala de aula. In **Revista ANEC**. Setembro, n. 37, p. 60-64, 2016.

NUNES, Jair; HORN, Luiz Cesar de Simas; BRUCKHEIMER, Mário José. **Padrões de Atividades Escoteiras: Um manual para escotistas e dirigentes**. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.escoteiros.org.br/content/uploads/2016/02/padroes_atividades_escoteiras.pdf>. Acesso em: 10/04/2017.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet – Evolução, história e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léo. **Direito ao ambiente como direito à vida: Desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

**O EDUCADOR SOCIAL E O ATENDIMENTO A MULHER VÍTIMA DE
VIOLÊNCIA NO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO EM
ASSISTÊNCIA SOCIAL DE FAZENDA RIO GRANDE- PR**

Martiane Ferreira de Melo¹

Resumo: O Educador Social no CREAS de Fazenda Rio Grande- PR é concursado e entra no quadro funcional como nível médio, podendo ele já ser graduado ou não. Partindo deste pressuposto, ele conta com a equipe técnica e com capacitações ofertadas pelo município e também as de seu interesse para que possa compor seu campo de conhecimento e aprofundamento na área de atuação para melhor atender os usuários. O Educador Social no CREAS, no seu fazer profissional pode realizar a acolhida inicial do usuário e/ou em alguns casos específicos fazer a acolhida juntamente com o técnico de referência, acompanhar o usuário nos encaminhamentos feitos pelo técnico no intuito de propiciar a sensação de segurança na garantia de direitos dos sujeitos, realizar acompanhamentos e monitoramentos das famílias e indivíduos, tendo um olhar voltado para a Educação Social, com finalidade de possibilitar a conquista da autonomia e empoderamento do usuário, assim sendo, o educador social tem como objetivo a criação de vínculos que visam oportunizar a escuta e o diálogo de maneira empática facilitando a relação entre ambos. Deste modo, os profissionais do CREAS para atendimento da mulher vítima de violência, precisam antes de tudo possuir conhecimento do contexto social, ter como habilidade a empatia com o público a ser atendido, inteligência emocional, reconhecer seus limites, além dos conhecimentos técnicos e operativos, (protocolos, legislação, conhecimento da rede, articulação e etc.).

Palavras-chave: Educador Social; CREAS; Violência Doméstica.

¹ Bacharel em Direito pela Faculdade Santa Cruz (2011), Educadora Social concursada no Centro Especializado em Assistência Social de Fazenda Rio Grande-PR, Especialista em Gestão de Projetos Sociais (2017), Especialista em Gestão Estratégica e Integrada de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (2017). martyane@hotmail.com



O ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Telma Maranhão Gomes¹
Bruna Aline Stoél de Souza²
Pedro Henrique Giroto Ribeiro³

Resumo: O artigo busca apresentar o Projeto de Extensão Enfrentamento ao Trabalho Infantil, desenvolvido nos municípios de Maringá, Paçandu e Sarandi.

Palavras-chave: Trabalho infantil. Política de Assistência Social. PETI. Criança e Adolescente.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o Projeto de Extensão Enfrentamento ao Trabalho Infantil: diagnóstico, fortalecimento e potencialização das ações estratégicas do PETI, referente ao Programa Universidade Sem Fronteiras (USF), vinculado a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Estruturado a luz do redesenho do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) – que por sua vez, está alocado na Política de Assistência Social. O projeto tem como objetivo fortalecer a prevenção e acelerar a erradicação do trabalho infantil dos municípios de Maringá, Sarandi e Paçandu. Para tanto, é necessário discutirmos primeiramente o que é o trabalho infantil e as questões culturais relacionadas a ele, além do marco legal, bem como a estruturação do PETI como um programa que está vinculado a Política de Assistência Social, para, a partir de então, compreender os objetivos e ações que propomos neste Projeto e a

¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em Políticas Sociais infância e adolescência pela Universidade Estadual de Maringá e mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tmgomes@uem.com.br.

² Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná – UNESPAR, brunastoel@hotmail.com

³ Graduado em Serviço Social pela Universidade de Maringá, pedro_giroto@hotmail.com

contribuição da educação social, como concepção e ferramenta metodológica de intervenção nos equipamentos de execução dos serviços socioassistenciais.

Trabalho Infantil

Considerado elemento fundante e central da nossa sociedade, o trabalho está presente em nossas vidas e tem sido significado e ressignificado socialmente ao longo da história. Realizado, sobretudo por adultos, o trabalho em seus diversos aspectos há muito tempo tem sido objeto de discussão e problematização, levando em consideração seus aspectos culturais, políticos e econômicos. Ainda que não predominantemente, crianças e adolescentes também realizam atividades laborais tanto quanto os adultos, remuneradas ou não, fenômeno esse que tem sido apontado como negativo em diversos estudos, por violar os direitos das crianças e adolescentes que se encontram na condição de trabalhadores.

O trabalho exercido por crianças e adolescentes ganhou maior percepção a partir da Revolução Industrial (porém, ainda incipiente), crianças e adolescentes eram exploradas com a inserção em fábricas e demais empresas grandes de forma precoce. Desde então, houve grandes modificações nas roupagens deste fenômeno, tomando novas formas e exigindo variados modos de se lidar com o assunto a partir da prevenção, identificação e combate a fim de erradicar esse fenômeno (SOUZA, 2007).

No Brasil, o tema “erradicação do trabalho infantil” ganhou visibilidade e importância nos anos 1980, marcado pelo movimento de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, com forte mobilização, que culminou com inscrição dos seus direitos na Constituição Federal de 1988, e regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Considera-se trabalho infantil as diversas atividades de sobrevivência e/ou econômicas desempenhadas por crianças ou adolescentes que tenham idade inferior a 16 anos, a não ser/afora na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos de idade.

Estudos do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS/SAGI, 2016), IBGE/Censo 2010 e PNAD, mostraram que o trabalho infantil declinou no Brasil de 5,1 milhões para 2,83 milhões entre os anos de 2001 e 2014. Ocorreu expressiva diminuição de trabalho em empresas, mas ainda persiste no âmbito familiar e nos empreendimentos informais. As principais características das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no Brasil são: 65,5% masculino; 26 horas de trabalho na

média semanal; (69%) vivem em áreas urbanas; 74,9% são remunerados; estão na escola – 96,80% na idade de 5 a 13 anos, 89,20% de 14 a 15 anos e 71,70% de 16 a 17 anos.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) regulamentou as Convenções 138⁴ que estabelece a idade mínima para inserção no mercado de trabalho, e a 182⁵ que classifica as piores formas de trabalho infantil. Os motivos pelos quais as crianças são inseridas no mercado de trabalho precocemente são diversos, desde a questão da condição econômica até a ideológica valorização cultural do trabalho no Brasil. É comum escutar que é melhor “*o menino trabalhando, do que na rua, nas drogas ou roubando*”, sendo esta uma forma de culpabilizar o sujeito ou a família por uma questão estrutural da sociedade. A moralidade toma conta do espaço quando se fala sobre trabalho, crianças e adolescentes (CAMPOS; ALVERGA, 2001).

Política de Assistência Social no Brasil.

A Política de Assistência Social no Brasil foi construída através de um processo histórico de ampla mobilização e luta das/os trabalhadoras/es da área, da academia, dos movimentos e organizações em defesa da garantia da assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, como política de seguridade social não contributiva.

A matriz conservadora e oligárquica e sua forma de relações atravessadas pelo favor, pelo compadrio e pelo clientelismo, e moldura politicamente a histórica econômica social do país, penetram também a política social brasileira. Assim, no ponto de vista político as intervenções no campo da Política Social e particularmente na assistência social, vêm se apresentando como espaço propício à ocorrência de práticas assistencialista e clientelistas, servindo também ao fisiologismo e a formação de redutos eleitorais (YASBECK, 1995:8).

Assim, o grande desafio foi romper com a ausência do reconhecimento da responsabilidade governamental, com a invisibilidade política e o personalismo dos responsáveis pela área da assistência social, das ações fragmentadas de benemerência e

⁴ Convenção 138, foi ratificada pelo Brasil com o Decreto Presidencial nº 4.134, de 15 de fevereiro de 2002, que estabelece que a idade mínima não será inferior à idade de conclusão da escolaridade obrigatória ou, em qualquer hipótese, não inferior a 15 anos. Também determina que pessoas com menos de 18 anos não podem exercer trabalhos que, por sua natureza ou circunstância em que é executado, possa prejudicar a sua saúde, segurança e moral.

⁵ A Convenção 182 foi ratificada pelo Brasil em 2008 por meio do Decreto 6.481, na qual resultou a Lista TIP (Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil), onde é listada mais de 90 atividades, acompanhada da descrição de seus riscos às crianças e adolescentes. (BRASIL, 2008).

caridade, realizadas pelas organizações filantrópicas da igreja e sociedade civil, mantidas por um Estado subsidiário. Com o agravamento das condições socioeconômicas, no controle da pobreza, culpabilizando os indivíduos e famílias, sem considerar as diversas refrações da questão social⁶ na sociedade capitalista.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 é marco de referência fundamental, pois define como objetivos da República Federativa do Brasil: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”⁷. Imprime no campo da política social a perspectiva de cidadania, através da garantia dos direitos sociais como dever do Estado. Institui no âmbito da proteção social a Seguridade Social, que “compreende um conjunto integrado de ações de iniciativas dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL,1988).

Esse tripé traz uma nova perspectiva de:

Garantir acesso a renda e serviços sociais não apenas quanto a cobertura de riscos sociais, mas efetivando proteção por via contributiva e não contributiva a toda a população; atuar uniformemente de forma a reconhecer os direitos a todos os segmentos; realizar ofertas sob responsabilidade pública que substituam as proteções tradicionais, personalizadas, associadas à carência, baseadas na ajuda; enfrentar as situações de destituição e pobreza, sem abdicar dos objetivos de redução da desigualdade, equalização de oportunidades e melhoria das condições sociais de vida do conjunto da população (COLIN; JACCOULD, 2013).

É necessário salientar que o processo de efetivação da proteção social contemplada pela Seguridade Social e as demais políticas sociais, foi dinamizado pela presença de distintos projetos de sociedade em disputa. Pautados por óticas e objetivos antagônicos, caracterizado pela matriz liberal/tradicional que defende a minimização do Estado e dos direitos e pela matriz democrática/emancipatória voltada para a maximização do acesso a bens, serviços e riquezas socialmente produzidas. Envolve assim, confronto de ideias e propostas, conflitos de interesses, pressões e contrapressões

⁶ Segundo Yamamoto (1999), a questão social é o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade (p. 27).

⁷ Art 3 da CF/1988.

entre os diversos atores e segmentos que comparecem na arena de decisão e de formulação de políticas públicas⁸.

A Assistência Social regulamenta suas ações constitucionais a partir de 1993 com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), mas ganhou densidade e significativos avanços com a aprovação da Política de Assistência Social (PNAS) em 2004, com instituição do Sistema Único da Assistência Social (SUAS)⁹, para a garantia da proteção as famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social e violações de direitos¹⁰.

Neste processo de institucionalização da assistência social como política pública, a dimensão ética e política são fundamentais. A intencionalidade ética, com valores e princípios que defendem a vida, a dignidade humana, a liberdade, a democracia, o exercício da cidadania e o respeito à diversidade entre outros. E a dimensão política que tem por direção a efetivação dos direitos, a atenção as necessidades e ao desenvolvimento da autonomia com vistas à emancipação social, contribuindo para o enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais (MUNIZ, 2011, p. 102).

A Política de Assistência Social (PNAS) define as seguintes seguranças que devem ser afiançadas:

- a) A *segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia)*, que consiste em que todos, independentemente de suas limitações para o trabalho ou do desemprego, tenham uma forma monetária de garantir a sobrevivência em padrão digno e de cidadania;
- b) A *segurança de acolhida* refere-se ao provimento de necessidades humanas básicas tais como alimentação, vestuário, abrigo e também a vida em sociedade;
- c) A *segurança de convívio* vincula-se à garantia do direito à convivência familiar e comunitária na perspectiva de desenvolver potencialidades, subjetividades coletivas, construções culturais e políticas, contemplando a dimensão multicultural, intergeracional, interterritorial, e intersubjetiva, entre outras.

⁸ A partir da década de 1980, ao mesmo tempo que a sociedade brasileira avançou na conquista de novos direitos sociais, consolidou-se a crise dos Estados de Bem Estar Social, com uma inflexão neoliberal, determinando intensas reformas do Estado, seguindo os ditames do Branco Mundial do Fundo Monetário Internacional, do consenso de Washington (Wanderley, 1997:112).

⁹ Regulamentado pela Norma Operacional Básica (NOB-SUAS) em 2005, inserido na LOAS com a aprovação da Lei 12.345/11 e da Norma Operacional Básica do SUAS de 2012.

¹⁰ A partir de 2003 houve uma opção clara e consistente por colocar o Estado brasileiro a serviço da superação da fome e da pobreza, da defesa das políticas sociais e dos direitos humanos, investindo de forma expressiva na política de assistência social. Com o golpe parlamentar ocorrido em 2016, desencadeou o desmonte do Estado brasileiro, com a aprovação: do Novo Regime Fiscal, que praticamente irá congelar os recursos por 20 anos; a Terceirização, a Reforma Trabalhista e em curso a Reforma da Previdência Social e do Benefício de Prestação Continuada - BPC.

É a responsabilidade por essas seguranças que definem a identidade dessa política, bem como objetiva “superar incertezas e desproteções sociais que impedem ou fragilizam a seguridade social dos cidadãos e cidadãs independente de seu ciclo etário”. (MIOTO, 2015).

A PNAS inclui também, além da definição de suas competências e princípios, as diretrizes de participação da população e centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos. Destacamos a importância a tipificação dos serviços sociassistenciais, que padronizam e classificam por níveis de proteção social básica e especial, as ações continuadas da política de assistência social para todo o território nacional (Resolução 109 do CNAS/2009).

Ações desenvolvidas pelo projeto de extensão

O projeto de extensão “Enfrentamento ao trabalho infantil: diagnóstico, fortalecimento e potencialização das ações estratégicas do PETI” têm como objetivo geral fortalecer a prevenção e acelerar a erradicação do trabalho infantil nos municípios de Maringá, Sarandi e Paiçandu.

Neste contexto o presente projeto visa apoiar e orientar três municípios, sendo que Maringá e Sarandi realizaram a adesão para a execução das ações estratégicas do PETI e segundo o Censo 2010/IBGE, apresentaram os índices de 6,65% e 6,42% de taxa de trabalho infantil. O município de Paiçandu não contemplou os critérios para o cofinanciamento, mas apresentou 8,9% de taxa de trabalho infantil.

O público alvo do projeto são as crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, às famílias atendidas pela rede socioassistencial e da educação, bem como gestores e trabalhadores das políticas de assistência social da educação e da saúde. O projeto propõe o desenvolvimento de uma metodologia contendo informação e mobilização, promovendo a intersetorialidade, juntamente com estudos e diagnósticos dos municípios, promovendo campanhas e eventos para a promoção e divulgação do projeto e das ações.

O projeto conta com uma dinâmica interdisciplinar, com bolsistas dos cursos de direito, ciências sociais, psicologia e serviço social, ainda conta com uma coordenadora assistente social e uma psicóloga, orientadora do projeto. No início foi desenvolvida uma formação para os bolsistas recém formados e graduandos, a fim de aprofundar os

conhecimentos específicos sobre a Política da Assistência Social, especificamente em relação ao PETI e seu redesenho.

Assim, as Ações Estratégicas do PETI são desenvolvidas a partir de 5 eixos, são eles: informação e mobilização; identificação; proteção social; apoio e acompanhamento e por fim, monitoramento.

Destacamos o primeiro eixo sobre a informação e mobilização, que deve ser implementado, visando a sensibilização das equipes, bem como da elaboração dos diagnósticos dos territórios onde as crianças e adolescentes estão inseridos. Dessa forma, é importante a construção conjunta do levantamento dos dados quantitativos e qualitativos e realização de debates e avaliações sobre o tema envolvendo toda a rede de atendimento.

Foi nessa perspectiva que, após esse período inicial, a primeira ação do projeto foi organizar reuniões com as coordenações das gestões e dos equipamentos da rede socioassistencial dos municípios de Sarandi Maringá e Paçandu, onde houve discussão sobre os problemas locais, por meio dos levantamentos/diagnósticos da própria assistência social. Estas reflexões levantaram a necessidade de organização de ações estratégicas de intersetorialidade entre os serviços e as políticas, propondo uma aproximação com as políticas da educação, saúde, cultura, esporte e lazer. Foram realizadas visitas técnicas aos municípios, para um acompanhamento de dados e uma melhor análise dos equipamentos e serviços da assistência social.

Após esse contato com as diferentes realidades dos territórios e as especificidades de cada município, foi construída, de forma conjunta com os municípios, uma primeira proposta de intervenção: a realização de oficinas sobre infância e trabalho com as famílias atendidas pelo PAIF, SCFV da proteção social básica. As oficinas, que tiveram como objetivo a sensibilização das famílias atendidas sobre a questão do trabalho infantil, foram divididas em dois encontros, acontecendo em um total de seis CRAS nos três municípios. O trabalho infantil foi abordando a partir das vivências de cada família, de forma a possibilitar uma reflexão a respeito da concepção de infância num primeiro encontro. No segundo momento, buscamos problematizar as diversas questões culturais, sociais e econômicas a respeito do trabalho nessa faixa etária que ainda permeiam nossa sociedade e que acabam contribuindo com a manutenção de um elevado percentual de crianças e principalmente adolescentes em situação de trabalho infantil.

A importância de trabalhar com famílias partiu do reconhecimento do trabalho social com famílias como uma poderosa ferramenta de prevenção e proteção, capaz de "contribuir para a convivência, reconhecimento de direitos e possibilidades de intervenção na vida social de um conjunto de pessoas, unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade (BRASIL, 2012 ,p.12)", entendendo assim a família e seus membros como sujeitos de direito e protagonistas de uma história que pode ser por eles repensada, ressignificada e transformada. As oficinas com famílias são apontadas pelo MDS como uma das ações que consolidam e materializam os objetivos do PAIF, dado que: [...] Buscam, contextualizar situações de vulnerabilidade e risco e assegurar a reflexão sobre direitos sociais, proporcionando uma nova compreensão e interação com a realidade vivida, negando-se a condição de passividade, além de favorecer processos de mudança e de desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, prevenindo a ocorrência de situações de risco social (BRASIL, 2012, p23).

Nessa perspectiva, a intervenção mostrou-se coerente tanto com os pressupostos da Política da Assistência Social, quanto com o objetivo do projeto, que busca articular as dimensões sociais, individuais, históricas, culturais, que constituem toda e qualquer situação de vulnerabilidade social e violação de direitos, o quanto a educação social como processo metodológico, contribui nas intervenções.

Considerando educação social como:

A educação social é uma práxis política que entende o sujeito como ser que pensa, age, sente e se relaciona com as pessoas e seu contexto social, de forma a promover a formação de sujeitos da educação e a transformação social (SOUZA e MULLER, 2009).

Ao mesmo tempo, que se entende como prioridade conscientizar e instrumentalizar a população sobre as questões sociais que incidem em suas vidas e territórios faz-se necessário capacitar e apoiar de forma continuada as equipes que lidam diariamente com esse tipo de situação.

A realização de reuniões conjuntas com as coordenadoras da gestão e das unidades dos serviços socioassistenciais dos municípios de Maringá, Paiçandu e Sarandi, tem proporcionado a construção de uma pauta conjunta: formação sobre o trabalho social com as famílias; metodologias para a inserção das crianças e adolescentes com direitos violados no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo; orientação técnica sobre o Financiamento do SUAS; sobre o trabalho infantil: indígena; aliciamento ao tráfico de drogas; exploração sexual; situação de rua e em

serviço doméstico; estruturação das ações intersetoriais e com os órgãos do sistema de justiça.

Considerações finais

Considerando o histórico da luta pela erradicação do trabalho infantil no contexto mais amplo da Política de Assistência Social no território brasileiro, é possível observar que os objetivos gerais e específicos do projeto, assim como suas primeiras ações desenvolvidas nos três municípios de sua abrangência, vão ao encontro das demandas identificadas no território, ao mesmo tempo em que estão em consonância com os pressupostos éticos, teóricos, metodológicos e políticos que pautam a luta em prol da garantia e efetivação dos direitos sociais.

Destacamos também que na Política de Assistência Social, fica expresso um alinhamento com educação social, visto que seus princípios e diretrizes, corroboram para assegurar os direitos da criança e do adolescente.

As intervenções realizadas pela equipe, permitem salientar a importância da formação continuada dos profissionais, ancorada em uma metodologia de educação social, como também a articulação em rede das diversas políticas públicas, para proteção em integral de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, realizando concomitante a prevenção dessa violação de direito.

Considerando a atual conjuntura de desmonte do Estado Brasileiro, conseqüentemente da precarização das políticas sociais, fica o desafio de fortalecer articulação intersetorial das políticas, dos espaços públicos de mobilização, participação e controle social, na perspectiva de assegurar os direitos sociais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL (2014), “Perguntas e Respostas”: **O Redesenho do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**, 2ª versão, Brasília, Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações**

Técnicas sobre o PAIF. Brasília: MDS, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. **Lista das piores formas de trabalho infantil (Lista TIP).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm>. Acesso em: 12 julho 2017.

BRASIL. **Perguntas e Respostas: O redesenho do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.** 2ª Versão. 2014. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_perguntas_r espostas_redesenho_peti_2014.pdf>. Acesso em: 12 julho 2017.

CAMPOS, H. R.; ALVERGA, A. R. **Trabalho Infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho.** *Estudos de Psicologia, Natal*, v.6, n. 2, p. 227-233.

COLIN, Denise; JACCOULD, Luciana. “Assistência Social e construção do SUAS – balanço e perspectivas: o percurso da assistência social como política de direitos e a trajetória necessária”. In: COLIN, D. R. A. [Et. All] 20 anos da Lei Orgânica da Assistência Social, 2013.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IBGE. Pesquisa nacional por amostras de domicílio. 2010.

Muniz, Egli. “Equipes de Referência no SUAS e as responsabilidades dos trabalhadores – em Gestão do Trabalho no âmbito do Suas”. Brasília: MDS, 2011.

[SOUZA, Cléia Renata Teixeira.](#); MULLER, V. R.. **Educador Social: Conceitos fundamentais para sua formação.** In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação, 2009.

SOUZA, E. L. C. **Trabalho infantil e sua influência sobre a renda e a escolaridade da população trabalhadora do Paraná-BR.** 2007. 55 p. Monografia (Graduação em Economia) – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, FECILCAM, Campo Mourão, 2007.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos:** a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

WANDERLEY, M. B., BÓGUS, L E YASBECK, M.C. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social.** São Paulo, Educ, 1997.

YAZBEK, M.C. **A Política Social Brasileira nos anos 90: A refilantropização da questão social.** In. I Conferência Nacional de Assistência Social: Cadernos de Textos Brasília:<PAS, 1995.



O MAPA DO ESTADO DO CONHECIMENTO EM SOCIOEDUCAÇÃO

Selson GARUTTI¹.
Rita de Cássia da Silva OLIVEIRA².

Resumo: Pesquisa sobre o Estado do Conhecimento de caráter bibliográfico – documental. Referencial teórico: André *et al* (1999); Ferreira (2002); Romanowski; Ens, 2006. Objetiva analisar a produção acadêmica sobre socioeducação para Adolescentes em Conflito com a Lei. Realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), discutindo as diferenças e ausências produzidas nas teses e dissertações. Resultando em 53 dissertações de mestrado e 06 teses de doutorado, totalizando 59 trabalhos entre 1994 a 2016.

Palavra chave: Mapeamento. Adolescente em conflito com a lei. Socioeducação.

1 INTRODUÇÃO

A expressão “Adolescente em conflito com a lei” expressa uma configuração da política socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei, concebida no artigo de nº 86: “A política de atendimento dos direitos da Criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069/1990; na Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: parâmetros pedagógicos e arquitetônicos (2006, p. 22-24) e na Lei Federal nº 12.594/2012 e, ainda, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Artigo nº 01º; parágrafo 01º de 2012).

Essa perspectiva compreende a trajetória desse sujeito, as circunstâncias que o levam

¹ Licenciado em Filosofia (USC) e em História (UEM); Especialista em Pesquisa Educacional (UEM); Mestre em Ciências da Religião (PUCSP); Doutor em Educação (UEPG); Professor de Filosofia (SEED/PR). E-mail: selsongarutti@hotmail.com

² Doutora em Filosofia e Ciências da Educação (USC-Compostela / Espanha). Professora do Programa de Doutorado em Educação (UEPG). E-mail: soliveira13@uol.com.br

à prática de delito, a inserção no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA); a repercussão dessa trajetória na família, na sociedade, na mídia, na academia, além de outros possíveis espaços de relacionamento do adolescente. O qual, sob a tutela do Estado, deve cumprir decisão judicial ou de natureza privativa de liberdade ou restritiva de direitos em programas e/ou serviços socioeducativos de competência do Poder Executivo, sendo estadual no caso da privação de liberdade, e municipal no caso da restrição de direitos (em meio aberto).

Trata-se de uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento de caráter bibliográfico – documental, com recorte temporal entre o período 1994 a 2016, cujo referencial teórico foi dado por: André et al (1999); Ferreira (2002); Romanowski; Ens, 2006. Teve por objetivo analisar a produção acadêmica sobre socioeducação para Adolescentes em Conflito com a Lei. Realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), discutindo as diferenças e ausências produzidas nas teses e dissertações.

A pesquisa analisa o trajeto da produção acadêmica sobre a socioeducação; observa em que medida a aproximação teoria e prática se vincula, de modo interdependente; perscruta se há uma intersecção entre as diretrizes interinstitucional, as diretrizes interssetorial e a interdisciplinaridade, também se se relaciona aos mais diferentes eixos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA); e verifica as possibilidades de diferentes contornos de políticas públicas na socioeducação com adolescente em conflito com a lei.

A literatura escolhida guarda relação com o tema-problema em estudo, considerando relações interdisciplinares, acepções com o corpo legislativo e, sob a ótica dos direitos humanos. A relevância da pesquisa consiste nos desdobramentos da reflexão e análise, centrada na produção acadêmica numa área social crítica, que mais desafios têm na efetividade da política socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este texto apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi mapear, identificar e discutir a produção acadêmica nos programas de pós-graduação sobre o tema “Educação Prisional no Brasil”, por meio do procedimento do estado do conhecimento, o qual consiste em fazer um levantamento da produção em pesquisa acadêmica em um determinado tema em estudo com descritores específicos que orientam e direcionam o processo de compreensão do tema em

questão (ANDRÉ ET AL, 1999).

Como desdobramento, é preciso salientar quais subtemas foram privilegiados em decorrência das pesquisas, produção e distribuição regional, além de identificar as instituições balizadoras de tais produções.

Para levar a contento a pesquisa do estado do conhecimento, faz-se necessário constituir uma boa identificação a respeito de qual seja o objeto de estudo, etapa importante para o desenvolvimento da investigação, é por meio dessa delimitação que se define o estado do conhecimento sobre o tema e o que seja objeto a ser investigado. Com isso, também fica delineado o problema da pesquisa proposta (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A pesquisa do Estado do Conhecimento, bem como, o Estado da Arte, em posse dos dados obtidos e dos registros das dissertações, teses, artigos e/ou quaisquer outras formas de pesquisas realizadas e publicadas, deve ser entendida como preâmbulo de uma pesquisa maior, pelas quais se diminuem as distâncias entre o desejado e o já realizado, indicando o que já foi produzido sobre educação prisional no Brasil, em detrimento do que pode vir a ser trabalhado em suas mais variadas possibilidades (FERREIRA, 2002).

Os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa constituíram em:

1. Pesquisa, seleção, identificação e coleta dos dados no(s) banco(s) de dado(s);
2. Leitura, seleção e classificação dos resumos;
3. Identificação dos descritores (categorias) referente ao tema;
4. Organização do quadro de referências dos dados identificados na pesquisa;

A seguir, apresentam-se os resultados da produção sobre a temática pesquisada diluída em seus descritores e categorias, ao longo do período delimitado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

TABELA: Instituições de origem das Teses distribuídas por regiões

Região	Sul	Sudeste	Centro-oeste	Nordeste	Norte
IES		Fiocruz, 1996	UnB, 2002	UFRN 2011	
		UFMG, 2011	UFG, 2015		
		UFES, 2011			
Total 06		03	02	01	

TABELA: Instituições de origem das Dissertações distribuídas por regiões

Região	Sul	Sudeste	Centro-oeste	Nordeste	Norte
	UFSC, 2001	USP, 1996	PUC Goiás, 2008	UFC, 1994	
	UCPel, 2009	UNICAMP, 1997	UFMT, 2012	UFPE, 2003	
	UFSM, 2010	PUCSP, 1998	UnB, 2012	UFBA, 2004	
	UFPR, 2011	PUCSP, 1999	UCB, 2012	UFPE, 2006	
	UTP, 2012	UNESP, 2003	PUC Goiás, 2015	UFBA, 2009	
	UFSM, 2013	UFF, 2003	UnB, 2016	UFC2010	
	PUCRS, 2016	PUCSP, 2003		UFBA, 2013	
	UFPR, 2016	UNISANTOS, 2005		UFPB, 2015	

IES	PUCRS, 2016	UCP, 2006			
		UFU, 2006			
		USP, 2006			
		PUC-campinas, 2007			
		PUC-campinas, 2007			
		USP-RP, 2007			
		USP, 2008			
		UFES, 2008			
		UNESP-Marília, 2008			
		USP, 2009			
		USP, 2010			
		UNESP, 2010			
		USP, 2010			
		PUCSP, 2010			
		PUCSP, 2010			
		PUC Minas, 2011			
		UFF, 2011			
		UFMG, 2012			
		UFF, 2012			
		UNIAN, 2014			
	UFU, 2014				
	UERJ, 2015				
Total 53	09	30	06	08	

TABELA: Programas das dissertações

Programas das Dissertações	
Enfermagem	01
Saúde Coletiva	01
Comunicação, Imagem e Informação	01
Avaliação de Políticas Públicas	01
Antropologia	01
Ciências do Comportamento	01
Profissional Adolescente em Conflito com a Lei	01
Cultura e Sociedade	01
Sociologia	02
História	01
Educação Física	01
Direito	03
Serviço Social	03
Política Social	02
Psicologia Social	01
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	01
Psicologia	12
Educação	19
Total	53

TABELA: Programas das Teses

Programas das Teses	
Saúde Pública	01
Estudos Linguísticos	01
Psicologia	02
Sociologia	02
Total	06

Quadro demonstrativo dos Programas em relação às Teses e Dissertações.

M / D	1994		1996		1997		1998		1999		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		Total				
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D			
UFC	1																																										2				
USP			1																																									7			
UNICAMP					1																																							1			
PUCSP							1		1						1																													5			
UFSC											1																																	1			
UNESP															1											1																		3			
UFPE															1																													2			
UFF															1																													3			
UFBA																		1									1																		3		
UNISANTOS																			1																										1		
UCP																																													1		
UFU																																													2		
PUC-campinas																																														2	
PUC Goiás																																														2	
UFES																																													1	1	
UCPel																																														1	
UFPR																																													1	2	
PUC Minas																																													1	1	
UFMG																																													1	1	
UFMT																																													1	1	
UnB																																													1	2	1
UTP																																														1	
UFSM																																														2	
UCB																																														1	
UNIAN																																														1	
UFPB																																													1	1	
UERJ																																													1		
PUCRS																																													2	2	
Fiocruz																																														1	
UFG																																														1	
	Mestrado: 53										Doutorado: 06										Total: 59																										

Luciana Souza Borges (2011) investigou sobre o juízo de adolescentes em situação de risco psicossocial acerca do crime de homicídio e, conseqüentemente, averiguou o valor que dão à vida. Para tanto, realizou entrevistas individuais, de acordo com o método clínico proposto por Piaget, foram 32 adolescentes entre 12 e 15 anos de idade, metade de cada sexo, atendidos por duas ONGs da Cidade de Vitória (ES).

Karen Michel Esber (2016) sob uma abordagem qualitativa, documental e entrevista semiestruturada, analisa quais sejam as representações sociais que crianças e adolescentes encarcerados na Penitenciária Coronel Odenir Guimaraes (Goiás - Goiânia) têm sobre o tema vítimas de violência sexual, em relação a vinte seis autores que discutem sobre o tema.

Como conclusão da pesquisa sugere uma nova interpretação que estabeleça relações entre as experiências individuais e sociais dos Autores de violência sexual às teorias psicossociais dominantes, como tentativa de contribuição para a pesquisa do campo especializados nesse tema, bem como, propiciar aos diferentes profissionais de áreas diversas, um conhecimento mínimo para o trato, para além dos estereótipos que lhes são imputados mesmo antes de qualquer efetividade.

Com doutorado na área de saúde, MÉRCHAN-HAMANN, Edgar (1996) avalia as situações de risco e prevenção de HIV/AIDS a que estão expostas os Adolescentes do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA). Discute aspectos culturais envolvidos nessa conjuntura. Teve por procedimento metodológico entrevista estruturada, bem como, registro de observação de campo e coleta de dados estatísticos. Seu universo de análise abrangeu a população de três instituições, duas escolas e um centro de detenção para menores infratores. Concluiu que os sujeitos participantes tinham um conhecimento fragmentário e insuficiente sobre HIV/AIDS. As praticas sexuais mostram-se relativamente frequentes com um índice de 70% dos sujeitos entrevistados. Respectivamente com praticas eróticas tanto heteroeróticas quanto homoeróticas, influenciados por eventos sociais de subculturas sociais e de substâncias psicoativas. Por fim, destaque para o descaso em relação às instituições fechadas para adolescentes infratores.

Valdeni da Silva Reis (2011) investigou o modo como os sentidos são arrolados no ensino e na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em uma Unidade Socioeducativa para menores em conflito com a LEI da cidade de Belo Horizonte, MG. Durante ao tempo de internação, o sujeito deve frequentar a escola, logo, estudar Língua Inglesa. Tratou de compreender como se constitui o ensino e aprendizagem da ILE.

Utilizou-se das teorias do discurso como metodologia de análise de noção de subjetividade psicanalítica, sendo que a formação do corpus e o tratamento dos fatos

linguísticos ficam ancorados nos princípios etnográficos de pesquisa. A partir de gravações em áudio e transcrição das aulas, estabeleceu-se um mapa estrutural das tomadas de posição dos envolvidos.

Como conclusão, constatou-se que o espaço é confuso delimitado por meio do efeito de suspensão, a partir do qual o momento presente do ensino e da aprendizagem do ILE mostra-se suspenso ou até mesmo estagnado através da incansável repetição de um dado conteúdo linguístico.

Samuel Costa da Silva (2002) pesquisou a dinâmica da violência em uma instituição de reclusão de adolescentes infratores em estado de privação de liberdade. Pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, a qual teve por amostra sessenta entrevistados (24% do contingente total). Discutiu-se sobre o “circulo vicioso” unidimensional da violência em suas mais diferentes manifestações. Concluiu-se que existem diferentes formas de cristalização dessa violência no universo da reclusão, reproduzidas nas relações sociais.

Ionara Dantas Estevam (2011) teve por objetivo de pesquisa identificar as representações sociais dos adolescentes institucionalizados, em conflito com a lei; e não institucionalizados, e sem conflito com a lei, acerca da adolescência, violência, futuro, bem como a mensuração da resiliência, valores básicos e suporte familiar desses mesmos jovens. Tratou-se de um estudo de campo, inserido, em uma abordagem multimétodo, que utilizou uma metodologia qualitativa e quantitativa. Seu lócus foi em uma instituição de privação de liberdade, com 104 adolescentes e de escolas da rede pública (104 adolescentes) de bairros da periferia da cidade de João Pessoa-PB. Foram utilizados cinco instrumentos de pesquisa. Verificou-se que os parâmetros de suporte familiar, valores humanos e resiliência sejam entendidos como fatores de fortalecimento psicossocial, passíveis de serem construídos, nas famílias, instituições ressocializadoras e escolares e na comunidade de forma geral.

4 CONCLUSÃO

A produção acadêmica nos últimos anos de 1994 a 2016 demonstra uma evolução crescente sobre o tema, foram 53 dissertações de mestrado (90 %) e 06 teses de doutorado (10 %), totalizando 59 trabalhos. Uma das primeiras considerações a serem feitas é que essa produção, em certa medida, passou a ter uma maior visibilidade, um movimento por parte dos pesquisadores, quando pelo aumento da incidência de políticas públicas constituídas no espaço da socioeducação.

Vale ressaltar também que parte da produção acadêmica foi produzida por autores que atuam diretamente no sistema, ou como professores, ou como gestores e/ ou como técnicos Além, da consciência da necessidade do engajamento político sobre a socioeducação para Adolescentes em Conflito com a Lei. Apesar de ter havido um aumento considerável da produção acadêmica sobre o tema, ainda não foi suficiente para que os políticos olhem com mais afinco o problema da socioeducação no Brasil. Também destacar a efetivamente da construção dessa (nova) área de conhecimento.

Infelizmente muitas ações pedagógicas na socioeducação ainda estão na informalidade sob a orientação de um quadro mínimo de agentes da socioeducação e a pouca efetividade produzida das políticas públicas por não atender às necessidades específicas desse público. Isso porque ainda muitos agentes públicos não entendem o Adolescentes em Conflito com a Lei como sendo sujeito de direitos e principalmente, direito à educação.

REFERÊNCIAS

FONTE PRIMARIA DE TESES

BORGES, Luciana Souza. Moralidade e valor da vida: um estudo sobre adolescentes em situação de risco psicossocial. Vitória, 2011. 383 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3127/1/tese_2703_Luciana%20Souza%20Borges-Tese.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ESBER, Karen Michel. As Representações Sociais sobre as Vítimas para os Autores de Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6291/5/Tese%20-%20Karen%20Michel%20Esber%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ESTEVAM, Ionara Dantas. Adolescente em conflito com a lei, resiliência, valores humanos e suporte familiar: um estudo das representações sociais. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Departamento de Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011. Disponível em:

<<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6899/1/arquivototal.pdf>>. Acesso: 12 ago. 2017.

MÉRCHAN-HAMANN, Edgar. Adolescente Pobre, Escola e Prisão: As Práticas Representações e Cenários Culturais dos Riscos de HIV/AIDS. 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=185477&indexSearch=ID>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

REIS, Valdeni da Silva. O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, BELO HORIZONTE, 2011. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/DAJR-8N7HPF/1112d.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SILVA, Samuel Costa Da. A arquitetura da violência: o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE) enquanto forma singular de campo de concentração de adolescentes. 2002. 402 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1264>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez. 1999, p.301-309. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Ago. 2002, p. 257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional. Vol. 06, nº 19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.



O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO

Victa Ogg Jonson Gonçalves¹
Elizabeth Obrzut Hessel²
Samara Rodrigues Bonfim³
KUSZNERIK, Cassiana⁴
Joseli Ap. Vieira Guimarães⁵
Luciane Chimel⁶

Resumo: O Centro de Referência de Assistência Social, CRAS tem por objetivo oferecer serviços, programas, projetos juntamente com benefícios da assistência social com o fim de prevenir a vulnerabilidade, risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e contribuir para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Um dos programas oferecido pelo CRAS é Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). O município de Irati-PR comporta três CRAS para executar as determinações do governo Federal. O CRAS Lagoa localizado no Bairro Lagoa trabalha no momento com quatro grupos de mulheres, três de crianças, um grupo de adolescentes e várias oficinas, entre outras atividades que correspondem às exigências. Objetiva-se nos grupos que ocorrem dentro do SCFV despertar caráter preventivo e proativo, com finalidade na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos sujeitos em busca de alternativas emancipatória para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Para os grupos já citados, que acontecem referenciados pelo CRAS Lagoa são feitos planejamentos por grupos e faixas etárias, no que tange os objetivos gerais considera as especificidades de cada grupo e ciclo de vida dos usuários ao organizar as atividade. Os grupos podem ser ofertado para crianças de 0 a 6 anos; a crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; adolescentes de 15 a 17 anos; jovens de 18 a 29 anos; mulheres de 30 a 59 anos; e idosos.

Palavras-chave: Serviços. Prevenção. Vulnerabilidade.

¹Graduada no curso de Pedagogia pela (UNICENTRO/Irati-PR). E-mail: victajonson@gmail.com;

² Pedagoga referência do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS Lagoa Irati-PR. E-mail: elizabethobrzuthessel@hotmail.com;

³ Estudante do curso licenciatura em Geografia 1º ano pela UNICENTRO/Irati-PR campus Irati. E-mail: samararbonfim@gmail.com;

⁴Formada em Pedagogia pela (UNICENTRO). E-mail: cassikusznerik@gmail.com;

⁵ Licenciada em História pela (UNICENTRO/PR). Licenciada em Artes Visuais pela (UNC/SC). Professora da Educação Básica do Estado do Paraná. E-mail: joly.josy@hotmail.com;

⁶ Graduada em Pedagogia pela (UNICENTRO/PR). E-mail: lchimel@ymail.com;



O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS DE 0 A 6 ANOS NO ENCONTRO FRATERO LINS DE VASCONCELLOS

Bianca Cristina dos Santos¹

Resumo: Buscando prevenir a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária, os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos fazem parte da Proteção Social Básica, inserido na Política de Assistência Social (PNAS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No Encontro Fraterno Lins de Vasconcellos, instituição localizada no Conjunto Habitacional Guaiapó, no município de Maringá, a oferta do Serviço está vinculada ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Requião, tendo como principal diretriz o apoio direto às crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, predominantemente beneficiárias do Programa Bolsa Família, vinculados ou egressos de programas e Serviços de Proteção Social Especial. Entre os anos de 2015 e 2016 os atendimentos às crianças aconteciam três vezes por semana, em grupos organizados por faixa etária. A equipe de atendimento, composta por uma Psicóloga e uma Orientadora Social, preparavam atividades que buscavam estreitar os laços de afeto entre as crianças e suas famílias. Com o acompanhamento dos atendimentos foi possível perceber uma melhora significativa nas relações entre os assistidos. Com as visitas domiciliares pode-se notar também, um ambiente familiar mais agradável, onde os pais relatavam sentir mais segurança no cuidado e criação de seus filhos, enquanto as crianças demonstravam-se mais seguras, mais tranquilas e com melhoras significativas no comportamento e desempenho escolar.

Palavras-chave: Família. Fortalecimento de vínculos.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora na Educação Básica e Orientadora Social. E-mail: Bianca.csantos32@gmail.com



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA: UM CAMPO DE POTENCIALIDADES E CONFLITOS

Denisse Brust López¹
Flávia Cunha Pacheco²
Carolina de Andrade Guarniéri³

Resumo: O presente artigo tem o intuito de apresentar o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) como campo de potencialidades e conflitos para a participação política de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos ativos e de direitos.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Participação política. Assistência Social. Território.

Introdução

O presente trabalho visa propor uma discussão acerca do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), vinculado a Política de Assistência Social, que atende crianças, adolescentes, adultos e idosos em situações de vulnerabilidade social e com violação de direitos. No decorrer do texto daremos enfoque ao SCFV em relação com as crianças e adolescentes⁴, e entendemos que essa parte da população é detentora, histórica e culturalmente, de determinadas particularidades que fazem com que mereçam especial atenção.

Nesse sentido, o SCFV se apresenta como um espaço importante para a construção de um coletivo, dado que sua organização coloca crianças e adolescentes frente ao fortalecimento da convivência e dos laços. Um campo potencialmente

¹ Graduanda de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, brust.brust@hotmail.com.

² Graduanda de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, flaviacunhapacheco@gmail.com.

³ Licenciada em Ciências Sociais e bacharelanda em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, carolinaaguarnieri@gmail.com

⁴ Também priorizamos destacar crianças e adolescentes, pois, fazemos parte do “Projeto de Extensão: Enfrentamento ao trabalho infantil: diagnóstico, fortalecimento e potencialização das ações estratégicas do PETI”, vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras na UEM.

empoderativo, que prisa a formação de sujeitos emancipados e ativos, que denunciam a violação de direito de seu povo. É um terreno vivo atravessado por questões sociais, culturais, econômicas, políticas, geográficas, etc. É um espaço que tem a possibilidade de garantir participação na luta coletiva a partir da resistência – que encontra sua força no acesso às produções humanas históricas; é um caminho que pode ser trilhado na viada arte e do conhecimento. Dessa forma, devemos considerar que "[...] vínculos fortalecidos é o resultado do trabalho social que intervém nas situações de vulnerabilidades relacionais produzindo proteção socioassistencial" (BRASIL, 2013, p. 35), mostrando que a política de assistência social ganha um papel estratégico nesse processo.

O artigo em questão está organizado em tópicos que visam contemplar a apresentação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), além da importância da noção de território para a Política de Assistência Social, culminando na discussão acerca da legitimidade que a formação política das crianças e adolescentes têm. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) só é possível a partir da participação da sociedade, tanto na construção quanto no uso dos serviços e equipamentos. Assim, o SCFV não faz sentido se não for um espaço de ecoar as vozes da população e para proporcionar as armas para os sujeitos em situação de vulnerabilidade social na luta por resistência frente as desigualdades sociais.

No entanto, temos que considerar o SCFV uma instituição presente no campo real, logo, atravessado por contradições também. Portanto não podemos deixar de lado os conflitos possíveis que pairam na atmosfera do serviço. Afinal, a sociedade tem uma organização permeada por certas ideologias e princípios nada neutros, os quais podem estar sendo compartilhados pelos profissionais responsáveis por, contrariamente, provocar as potencialidades e autonomia. Daí advém, também, a importância de uma formação continuada.

SCFV como um serviço da Política da Assistência Social

A assistência Social foi reconhecida como política pública não contributiva, comodireito do povo e dever do Estado na Constituição de 1988, inserida em conjunto com a saúde e previdência social na Seguridade Social. Em 1993, têm-se a promulgação da lei 8.742, conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que tem como responsabilidade estabelecer normas e critérios a ser seguidos pelas instituições

que objetivam executar ações de assistência social. O que impele em, principalmente, enfrentamentos a pobreza e a desigualdade social, a fim de garantir a proteção e a melhoria na qualidade de vida. A aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004 e a implantação a partir de 2005 do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) ganhou avanços significativos (BRASIL, 2009). Neste sentido, o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) é entendido como:

[...] um sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil. Com um modelo de gestão participativa, ele articula os esforços e recursos dos três níveis de governo para a execução e o financiamento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), envolvendo diretamente as estruturas e marcos regulatórios nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2015a, s/p).

Há ocasiões em que a assistência social é ainda equivocadamente entendida como assistencialismo ou filantropia, sendo que na verdade esta política se constitui como um pilar do sistema de proteção social brasileiro, na alçada da seguridade social. A assistência social foi consolidada enquanto política pública e direito social, sendo responsabilidade do Estado em todas as suas esferas: nacional, estadual, distrito federal e municipal, e formando parte do tripé da seguridade social. Trata-se de uma política voltada à garantia de direitos. Para que seja garantida a segurança necessária ao cidadão brasileiro, a política de assistência social deve seguir algumas diretrizes, como: a descentralização político-administrativa, a participação popular, a primazia da responsabilidade do Estado e a centralidade na família.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é fundamental para a concretização da Proteção Social do SUAS. Partindo da premissa de que as relações sociais são constituintes do indivíduo e de que esse indivíduo é um sujeito ativo e de direitos, este serviço pretende garantir espaços e momentos de convívio de cunho preventivo e proativo de modo a efetivar a proteção social do ponto de vista relacional (BRASIL, 2017).

Os estudos e reflexões a respeito do ser humano ao longo da história, têm mostrado que nossa humanidade não é algo natural e gerado no vácuo, mas um processo histórico da relação do homem com seu meio e com o outro (VYGOSTSKY, 2004; SKINNER, 1987). Assim, nossa forma de agir, de pensar e de entender o mundo é construída nas relações, estas que, por sua vez, não se dão apenas com nossos semelhantes, mas também com (e *em*) um determinado contexto, fruto de uma história ampla e atravessada por diversos fatores.

O convívio com o outro, então, é necessário para o desenvolvimento do indivíduo e sua efetiva participação na sociedade como um sujeito de direitos. Contudo, um convívio que garanta tais resultados precisa considerar a condição ativa do indivíduo e suas potencialidades para refletir criticamente acerca de sua própria realidade e para se posicionar em relação a problemas que digam respeito a si, ao outro e à sociedade. Em outras palavras,

A segurança da vivência familiar ou a segurança do convívio [...] supõe a não aceitação de situações de reclusão, de situações de perda das relações (pois) a dimensão societária da vida desenvolve potencialidades, subjetividades coletivas, construções culturais, políticas e, sobretudo, os processos civilizatórios (BRASIL, 2013, p.10).

Considerar o direito do convívio significa pensar em uma concepção ampliada de proteção social, rompendo com a noção simplista que reduz desproteção social ao não acesso a bens materiais. Afirma-se: “[...] a assistência social está no campo societário e, como tal, são os riscos sociais, advindos dos processos de convívio, de insustentabilidade de vínculos sociais que se colocam dentre suas responsabilidades” (SPOSATI, 2007, s/p, apud BRASIL, 2013, p. 11).

Um convívio de tal natureza tem a potencialidade de construir, fomentar e fortalecer vínculos entre as pessoas que frequentam esse espaço, permitindo processos de identificação, trocas de informação, compartilhamento de experiências, surgimento de afetos, momentos de divergência, de consenso e de aprendizado coletivo, sensibilizando as pessoas e mobilizando-as de forma a promover transformações. Tais transformações são plausíveis de “[...]contrapor-se, no plano da convivência, às relações sociais cristalizadas que geram dependência, subordinação ou submissão” (BRASIL, 2013, p.19).

Ao pensar na noção de laços sociais, o serviço adotou uma classificação conceitual discutida por Paugam (2017), que identifica quatro principais tipos de laços presentes em nossa sociedade: os vínculos de filiação (referentes às relações de parentesco), os vínculos de cunho eletivo (referentes às relações com pessoas próximas de escolha), os vínculos orgânicos (referentes a instituições profissionais, educacionais, filantrópicas ou religiosas) e os vínculos de cidadania. Estes vínculos, por sua vez, encontram-se entrelaçados e em constante relação com a sociedade, dado que a força dos laços vai além das relações interpessoais, envolvendo também contexto, sociedade, política, sistema econômico e cultura. O autor pontua ainda que, os laços possuem uma

natureza bidimensional de proteção e reconhecimento. De proteção no sentido da rede de apoio que o sujeito pode encontrar nos vínculos sociais que mantém, e de reconhecimento na medida em que o sujeito é reconhecido mediante os diferentes vínculos que estabelece, pois é por meio deles que desempenhará seu papel social e será por ele valorizado.

Cabe ressaltar também que, nessa perspectiva, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) constitui-se como uma importante ferramenta de prevenção, já que, por um lado, laços sociais amplos e fortalecidos podem evitar situações de vulnerabilidades relacionais (como isolamento, preconceito, abandono ou violência, entre outros) e, por outro, funcionam como apoio e amparo para o sujeito nos casos em que a vulnerabilidade já está presente, podendo evitar o agravamento da situação.

Partindo desses pressupostos, tanto a implantação dos SCFVs, quanto o trabalho dos profissionais que neles atuam, pautam-se numa série de indicadores que agem como norteadores da ação, de sua efetividade e de seus resultados. Estes são:

a) Algumas relações de parentesco são fonte de afeto e apoio ordinário; b) Algumas relações com amigos são fonte de afeto, valorização e prazer de viver juntos; c) Algumas relações orgânicas são fonte de parceria e realizações produtivas; d) Algumas relações de cidadania são fonte de aprendizado, de diálogo e conquistas; e) As relações com os profissionais da política de assistência social são fonte de referência de continuidade e amoralidade no enfrentamento das situações de vulnerabilidade; f) Os territórios tecidos por essas relações serem valorizados como lugares de pertença (BRASIL, 2013, p.36-38).

A participação no SCFV mostra-se como uma possibilidade não apenas de estar junto, mas também de se afetar, construir reciprocidade, se posicionar e se mobilizar, enfim, de sentir-se cidadão. Podemos entender, então, a participação como um conceito multidimensional, pois ela se apresenta, ao mesmo tempo, como ferramenta de educação política do cidadão, como garantia de legitimidade de decisões e como garantia do sentimento de pertencimento. A participação tem, dessa forma, o potencial de produzir engajamentos e mobilizações de maior envergadura, mas, como todo comportamento humano, trata-se algo aprendido e, como tal, precisa ser contínua e ativamente ensinado e fomentado.

Para que os SCFVs se constituam como espaços de momentos de convívio, participação, construção e fortalecimento de vínculos, é necessário que sejam observadas certas diretrizes metodológicas que se digam coerentes com os princípios do

serviço e da própria Política de Assistência Social. Em primeiro lugar, dado que a convivência é concebida como oportunidades que precisam ser construídas, elas exigem um planejamento responsável e em consonância com os objetivos que se busca atingir. Desse modo, os objetivos de cada encontro devem ser abordados de forma horizontal, partindo não apenas das demandas e do interesse dos usuários, mas também da própria experiência deles, valorizando suas vivências e identificando potencialidades e contribuições em momentos de escuta e de protagonismo. O diálogo e a reflexão são dois elementos fundamentais do serviço, e devem servir como aporte para as diferentes atividades desenvolvidas; além disso, cabe ressaltar que os temas a serem tratados são flexíveis, podendo (e devendo) ser adequados ao contexto, às demandas, ao interesse do usuário e à experiência e possibilidades do profissional.

É necessário entender que exercitar relações horizontais, tomar decisões e fazer escolhas é um processo, e como processo, não se trata de algo inato, e sim algo a ser construído. Assim, orienta-se que a assistência social construa espaços e momentos em que este exercício com as famílias seja possível. Nessa linha de pensamento, a horizontalidade das relações, o empoderamento do indivíduo e o sentimento de pertencimento podem ser encorajado a partir de situações de produção coletiva, do exercício de escolhas e de tomada de decisão sobre sua realidade e a do seu grupo, de situações de resolução de conflitos por meio do diálogo, e de experiências de aprender e ensinar de maneira horizontal. Finalmente, reconhecer e admirar a diferença, identificar limites e possibilidades – assim como novos olhares para ressignificar situações já vividas – e refletir acerca das emoções nas diferentes situações, são outras experiências que contribuem com o fortalecimento de vínculos e que também devem fazer parte do serviço. Ao adotar o princípio da horizontalidade e promover a tomada de decisão coletiva, a metodologia está contribuindo com a responsabilização e participação dos usuários enquanto sujeitos ativos das ações sócio-educativas.

Ao longo desta discussão, fica evidente que o profissional da assistência social trabalha, invariavelmente, com afetos. No entanto, embora trabalhar com afetos diga respeito a desenvolver uma atuação sensível, não pode se deixar de lado o fato de que essa atuação também deve ser guiada por uma teoria e uma metodologia que vise humanizar a política, e que considere os diferentes marcadores sociais que criam novas situações de vulnerabilidade ou agravam as já existentes (raça, gênero, deficiência, orientação sexual, etc.). Em outras palavras,

[...] trabalhar os afetos não se reduz a posturas mais sensíveis ou delicadas, não se trata de características pessoais a serem buscadas no perfil dos trabalhadores do SUAS. Exige o desenvolvimento de conhecimento com rigor teórico e metodológico sobre o impacto que a vivência de sofrimento traz para as pessoas, pressupõe conhecer e aprofundar os debates sobre desigualdade para além da sua expressão econômica, exige construção de conhecimento e sistematização dos saberes produzidos na intervenção profissional, requer a apropriação do cotidiano vivido e domínio dos processos de exclusão/inclusão, pressupõe enfim humanização da política (BRASIL, 2013, p.46).

Além disso, uma vez consideradas a teoria e metodologia, tem-se que priorizar o diagnóstico do território e o planejamento das intervenções, pois para alcançar resultados, é necessário identificar as situações de fragilização de vínculos e entender como e porquê acontecem. Sendo assim, pode-se dizer que a territorialização, o planejamento e a metodologia compõem um tripé que permite que o profissional tenha uma posição estratégica para trabalhar, junto ao usuário, em prol da proteção social e da garantia de direitos.

Ainda sobre sua atuação, é importante que o profissional busque sempre uma forma de mediar sua intervenção, utilizando os conhecimentos adquiridos em sua formação, mas, ao mesmo tempo evitando ofuscar a voz e a experiência do outro. Isto é, a ética no trabalho cotidiano exige que se mantenha no horizonte a concepção do usuário como um sujeito ativo. Vemos que o cuidado e a ética, somados ao assessoramento e à capacitação continuada, são peças chave para o funcionamento do SCFV e de qualquer outro serviço da assistência social, dado que “[...] o direito se expressa por meio da prática cotidiana dos profissionais, pois o discurso do direito ganha concretude nessa atenção” (BRASIL, 2013, p.16).

A conjuntura do escopo teórico-conceitual e metodológico, dos pressupostos ético-políticos e da atuação humana e comprometida, quando bem articulada e materializada, tem o grande potencial de provocar mudanças e transformações de nível individual, grupal, social e cultural numa realidade que até agora tem se mostrado tão injusta e desigual. Nas palavras de Paugam (2017, p. 157),

O sistema de proteção social pode ser apreendido a partir do critério de “desmercantilização” (decommodification). Ele permite às sociedades oferecer aos indivíduos uma maior segurança de subsistência [sécurité d’existence] face aos imprevistos da vida e ao risco de pobreza. Fazer dos indivíduos outra coisa que uma mercadoria intercambiável.

SCFV no território

Considerando que a conjuntura social está imbricada em toda oferta de serviços do SUAS, a concepção de território é instituída como diretriz da política, entendendo que, “[...] o território constitui-se das e nas relações culturais produzidas pelos homens de acordo com suas necessidades e temporalidades históricas” (BRASIL, 2015b, p. 66). É neste campo que se concretiza a luta de classes e as expressões da exclusão social.

“[...] É no território, nas capilaridades intraurbanas que a exclusão é maior e se caracteriza de modo detalhado, e também é no chão dos lugares que os sujeitos expressam pistas para a superação destes limites ao acesso (...)” (BRASIL, 2015b, p. 68). Afinal, território não se trata apenas de área geográfica, mas, também de fatores econômicos, políticos, culturais e sociais. São elementos que se apresentam na dinâmica do dia-a-dia dos sujeitos, mostrando que o espaço geográfico não é suficiente para simbolizar o território. Um exemplo disto é a existência de muitas áreas nas cidades que são ocupadas por moradores e consideradas legítimas pela população, no entanto, por outras instâncias são tratadas como “terras sobrantes”, reafirmando a exclusão social. Essa cena que vemos acontecer constantemente demonstra como a reorganização, produção e distribuição das riquezas humanas nas cidades seguem a lógica do mercado capitalista, no qual descarta-se quem não gera lucro. A configuração dos territórios demonstra o quanto as políticas públicas e o Estado estão ainda inacessíveis a certas camadas (KOGA; ALVES, 2010).

Quando a política de Assistência Social traz como diretriz às instituições a noção de território, se propõe a fazer um trabalho que diverge da lógica de mercado. Busca trabalhar num sentido contrário à exclusão da população que ocupa os “terrenos sobrantes”. Em 2004, com a aprovação da Política Nacional da Assistência Social (PNAS) e em 2005, com a regulação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), instaura-se um novo modo de se pensar e fazer assistência social. O território passa a orientar toda a rede da política, contrapondo todo o histórico da filantropia e do assistencialismo (KOGA; ALVES, 2010). Entretanto, já desde a Constituição Federal de 1988, com a descentralização político administrativa do Estado, foi-se construindo este novo olhar que se aproxima das necessidades reais da população e se descola minimamente do histórico brasileiro de organização centralizada, hierárquica, paternalista e autoritária. Vai sendo percebido que “[...] é através da leitura mediática do território que se pode projetar e intervir de modo articulado e competente frente às diversas situações de desproteção social [...]” (BRASIL, 2015b, p. 67), já que o território é o espaço de mediação política.

Como descrito em Brasil (2015b, p. 63), a Assistência Social não é “[...] uma política pronta, acabada e que se expressa na oferta de serviços, programas e projetos, sem estar atenta ao movimento, a dinâmica relacional e aos elementos que constituem o espaço-território [...]”. No entanto, é necessário considerar a rigidez presente em alguns desses espaços que seguem, as vezes, uma lógica sedentária, que não acompanha a dinâmica dos territórios, e que deve ser suplantada. O território e as políticas sociais devem ser vistos como uma dialética.

Deste modo, a territorialização dos serviços da assistência social necessita estar pautada na perspectiva da universalização de acesso e garantia de qualidade na oferta de serviços, avalizada através do conhecimento das minúcias e processos de segregação, vulnerabilidade, opressões, relações vivenciais entre sujeitos e o lugar, das potencialidades e riquezas do território, que se edificam na tônica de necessidades, buscas e respostas engendradas pelos homens reais (BRASIL, 2015b, p. 68).

Pensando no território como o lugar em que se dá vida e materialidade às ações, fraquezas, forças e paixões, este revela-se como o contexto social em que a história dos sujeitos se realiza a partir das manifestações de sua existência. Discutir as ações humanas na constituição do território não quer dizer perder de vista o substrato físico em que se dão tais ações, mas é entender que a reflexão de território vai além, uma vez que é neste território que se gera o sentimento de pertencimento, é o lugar do trabalho, da residência, das trocas materiais e do viver. É pertinente entender que a produção do território se dá em um espaço físico, mas, que é a natureza das relações humanas que dá sentido à vida do território. Por fim, assinala-se que o território faz referência às relações sociais que se dão naquele lugar, as quais são, geralmente, também relações de poder (BUENO, 2009).

SCFV e a participação de crianças de adolescentes como sujeitos ativos e de direitos

Reconhecendo as crianças e adolescentes usuários do SCFV da Política de Assistência Social como sujeitos ativos e de direitos, é possível pensarmos o espaço e os momentos de convívio proporcionado pelo serviço como de potencialidades para o desenvolvimento da participação política, bem como considerar conflitos existentes, haja vista que estes mesmos usuários se encontram em contextos múltiplos, carregando em si interseccionalidades (como gênero, “raça”, classe) e vivências de seus territórios.

No entanto, o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos ativos e de direitos é algo muito recente. Como discorre Rodrigues (2014, p. 81): “[...] nos habituamos durante muito tempo a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz [...]”. Historicamente, a cultura ocidental tem concebido as crianças como sujeitos frágeis, imaturos e incapazes. Isto, junto a mentalidade avessa da política para infância, se constitui uma resistência para que a população dessa faixa etária atue socialmente posicionando-se diante a acontecimentos, questões e situações políticas. Ainda, isso somado as práticas sociais, políticas e culturais, historicamente se institui um distanciamento e exclusão das crianças (e podemos dizer também adolescentes) dos processos de convivência, escolha e partilha de decisões políticas (RODRIGUES, 2014).

No Brasil, com os marcos legais da Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a concepção de criança e adolescente foi legalmente alterada e, mesmo que a tradicional ainda permeie na cultura brasileira, esta nova concepção de criança e adolescente provocou fundamental reestruturação na sociedade brasileira, refletindo-se nas políticas públicas e serviços para a população de crianças e adolescentes no país. Pelo reconhecimento de crianças e adolescentes como atores sociais, conjuntamente reconheceu-se o direito das crianças e adolescentes de participarem da vida coletiva (RODRIGUES, 2014).

Frente aos marcos legais, a necessidade de se desenhar trajetórias históricas para a efetiva participação de crianças e adolescentes enquanto atores sociais tornou-se notável. Haja vista que, passadas mais de duas décadas da origem do ECA, a insuficiência – quando não a falta de políticas públicas que deem acesso e incentive crianças e adolescentes à participação social no Brasil – leva-nos a refletir através de Rodrigues (2014, p. 110-111) que:

O nascimento da lei, neste sentido, não materializou o direito desses sujeitos de discutir e decidir questões políticas sobre e nas suas vidas, de ter liberdade para opinar e expressar-se, de falar e serem ouvidas. Vivências participativas deveriam ser já amplamente promovidas nas instituições, programas e projetos educativos, mas, acima de tudo, em espaços políticos de defesa e promoção da cidadania organizados nas cidades, nos estados e na federação, tais como nos conselhos municipais de educação, saúde, assistência, segurança, planejamento, cultura, esporte e lazer e de direitos da criança e do adolescente.

Dadas as possibilidades existentes para a promoção de vivências participativas, ressaltamos o SCFV como espaço político de defesa e promoção da cidadania favorável

para o desenvolvimento da participação política de crianças e adolescentes, além da proteção e da garantia de seus direitos, através da valorização de suas vivências, escuta e protagonismo. Para tanto, há necessidade de se pensar e construir ações socioeducativas cuja metodologias realmente considere as especificidades que acompanham essa população na nossa cultura. Nas palavras de Rodrigues (2014, p. 99),

[...] os mecanismos e os padrões de comunicação e decisão devem ser acessíveis e adequados às culturas dos meninos e meninas e às peculiaridades físicas, psíquicas e emocionais desses sujeitos entendendo-os como cidadãos e cidadãs em processos de desenvolvimento de suas formações humanas.

Além disso, o exercício de se estabelecer relações horizontais e de tomar decisões críticas e conscientes coloca-se como mais um requisito fundamental para a construção de laços de cidadania. Logo, com SCFV a participação das crianças e adolescentes transcende o estar junto, estabelecendo reais vínculos com seus pares e outras pessoas, criando reciprocidade, instigando a posicionar-se, mobilizar-se, enfim, sentir-se cidadão. Rodrigues (2014, p. 9) reafirma isso ao enfatizar que, “[...] a realização da cidadania plena na infância implica a participação direta das crianças [...]”. O que significa, imperativamente, que crianças e adolescentes sejam vistos como destinatários políticos e que a relação de cidadania tecida junto a eles leve em consideração sua qualidade de “sujeitos políticos peculiares” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007, apud RODRIGUES, 2014, p.79).

Quanto a participação ativa de crianças e adolescentes, considera-se que a vivência da democracia, como exercício de direito político, só existe de forma efetiva em extensão às condições políticas a elas oferecidas. Ou seja,

[...] a viabilidade de oportunidades para que meninos e meninas participem das diretrizes, políticas e ações públicas pode (e entendemos que deva) ser iniciada pelas experiências de participações nas escolas, nas entidades de proteção social e nos programas e projetos esportivos e culturais de lazer, entre outras instituições de atendimentos e serviços públicos. Porém, é ampliada e fortalecida com a garantia da legitimidade da entrada e permanência da participação desses sujeitos nos espaços políticos formais de decisões tais como os conselhos deliberativos das políticas públicas setoriais e dos direitos da criança e do adolescente (RODRIGUES, 2014, p.99).

Por outro lado, as práticas dos trabalhadores devem ser cuidadosas, de modo a não estabelecerem e reforçarem relações de poder e nem a perspectiva histórica da concepção de criança incapaz, imatura, passível. A atuação profissional, então, deve concretizar-se mediante práticas “[...] politicamente compromissadas com a educação transformadora, com a formação cultural para o uso/conquista da participação política

como forma de libertação do sujeito de todo e qualquer tipo de opressão político-social” (RODRIGUES, 2014, p. 108).

Visto as potencialidades, há de considerarmos também os conflitos existentes e possíveis no espaço do SCFV, já que este contempla ampla diversidade de sujeitos, usuários e trabalhadores que, em suas particularidades, carregam consigo contextos e territórios plurais e diversificados. A pluralidade de formas de compreender e vivenciar o mundo, faz com que os conflitos sejam inevitáveis. No entanto, tais conflitos devem ser considerados como elementos importantes e com potencial motriz para o debate e a troca entre os usuários e trabalhadores, bem como um incentivo à participação política.

Considerações finais

A importância de se conceber e colocar em prática o SCFV como meio de proteção social e garantia de direitos, assim como espaço para potencializar a participação política de crianças e adolescente, através da mediação de conflitos e valorização das experiências pela escuta e protagonismo dos usuários, é fundamental na medida em que por meio desse serviço e,

especialmente em relação à infância pensamos que, mais que possibilitar a redução de erros políticos e nas políticas públicas, por ações políticas infundadas ou avessas aos interesses públicos infantis, a participação das crianças seja um meio de resistência destas contra a opressão e exclusão social e política, caracterizando-se ainda como uma tentativa de luta de meninos e meninas pela garantia de suas infâncias. Uma maneira de mostrar que, afinal, a violência político-social praticada contra os direitos humanos das crianças pode retornar violentamente em espiral contra a própria sociedade (RODRIGUES, 2014, p. 108).

É inegável, portanto, a importância em se ter políticas públicas e serviços, como a Política de Assistência Social e o SCFV, que proporcionem espaços e ações que possibilitem a participação política de crianças e adolescentes como sujeitos ativos e de direitos, em exercício da cidadania. Fomentando espaços e relações que promovam a convivência e exercitem a horizontalidade em consonância com os direitos e as particularidades de crianças e adolescentes, bem como os princípios éticos, políticos e metodológicos do serviço, propicia-se também o fortalecimento das relações e vivências dos usuários em seus respectivos territórios, contribuindo com a formação de crianças e adolescentes ativos e politicamente engajados. Nesse sentido, o território ocupa um papel estratégico como a extensão do espaço de convivência do serviço, sendo que

ambos partem da sociedade, onde as vivências se dão em suas mais diversas formas, materiais e subjetivas, por vínculos, relações sociais e de poder. A inclusão da noção de território enquanto conceito ampliado faz com que a prática política se estenda para além do serviço, de modo a encorajar e instrumentalizar seus usuários a promover transformações em seus contextos, considerando, no processo, suas vivências, interseccionalidades e especificidades relativas à faixa etária.

Referências

BUENO, P. H. C. O conceito de território e políticas públicas: algumas reflexões. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as Políticas Públicas, 4., 2009, São Luís. **Anais....** São Luís, 2009, CD-ROM.

KOGA, D.; ALVES, V. A. A interlocução do território na agenda das políticas sociais. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, SP, v. 9, n. 9, p. 69-81, jul. 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social – **LOAS Anotada: Lei Orgânica de Assistência Social**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Assistência Social**. 2015a. Disponível em: < <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas>>. Acesso em 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Consultoria Pública ao Ministério do Desenvolvimento Social**, Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**, Brasília, DF, 2017.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milênio**. Saberes Clave para educadores. Buenos Aires: Editora Santillana, 1999.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PAUGAM, S. Durkheim e o vínculo aos grupos: uma teoria social inacabada. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 44, jan./abr., p. 128-160, 2017.

RODRIGUES, P. C. **Participação política de meninos e meninas**: expedições de experiências e reflexões em curso. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SKINNER, B. F. **Upon Further Reflection**. Nova Jersey: Prentice-Hall Inc., 1987.

VYGOTSKY, L. **A transformação socialista do homem**. [S.l.]: [s.n.], 2004.



O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: NORMATIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO

Jéssica Buer Oliveira Diaz¹

Resumo: O artigo busca realizar uma caracterização das normativas que compõem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), a partir da trajetória histórica da Política Pública de Assistência Social, desde a gestão do governo Vargas. Por meio do resgate histórico da Constituição Federal de 1988, o artigo busca expressar a importância da mesma, no processo de elaboração da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), normativa que define a organização da política pública em tela, em todo território nacional e a sua importância na constituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Conclui-se com a apresentação da relação entre as normativas explicitadas no decorrer do artigo e a organização das ações desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, campo de intervenção da Educação Social-Pedagogia Social.

Palavras-chaves: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Assistência Social. Lei Orgânica de Assistência Social. Sistema Único de Assistência Social. Educação Social-Pedagogia Social.

1. Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em desenvolvimento, a qual aborda uma das diferentes práticas de Educação Social em vários espaços, citados por Ribas Machado (2010) como: ONGs; Instituições de Acolhimento; Presídios; Hospitais; Educação de Jovens e Adultos; Movimentos Sociais; Igrejas; Projetos Sociais; Programas Sociais e Escolas. Dentre esses espaços é ofertado o Serviço de Convivência e Fortalecimento, por isso a importância de se compreender como é organizado e quais são suas normativas. Nesse artigo é abordado a trajetória histórica da Política Pública de Assistência Social. Por meio do resgate histórico da Constituição Federal de 1988 há uma expressão da importância ocupada pela mesma no processo de elaboração da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS),

¹ Educadora social e Acadêmica do 4º ano de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: jessica.buer25@gmail.com

normativa que define a organização da política pública em tela, em todo território nacional e a sua importância na constituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

É importante ressaltar que a implementação do SUAS foi um marco fundamental para a garantia dos direitos dos usuários, especificamente aqueles que são atendidos nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, pertencentes ao modelo de Proteção Social Básica. Com o objetivo de assegurar os cidadãos de seus direitos, o SUAS em conjunto com Plano Nacional de Assistência Social (PNAS) forneceram modificações importantes no melhoramento das ações da Assistência Social no Brasil. (YAZBEK, 2003).

Tais discussões assumem um papel importante para auxiliar na compreensão da organização das ações das entidades socioassistenciais que disponibilizam esse tipo de serviço como campo de intervenção da Educação Social-Pedagogia Social.

2. Breve Histórico da Política Pública de Assistência Social no Brasil.

A discussão apresentada nesse artigo começa em torno da Política Pública de Assistência Social, a partir da contextualização histórica da política brasileira desde Vargas, passando pela promulgação da Constituição de 1988, o qual segundo Costa (1998), tem surgimento num momento histórico marcado pela contradição existente entre o Estado Neoliberal e os anseios colocados pelos movimentos de redemocratização.

Os governos que antecederam a promulgação da Constituição de 1988, foram marcados pela ausência de investimentos em determinados segmentos da sociedade, principalmente aos pertencentes aos direitos sociais, havia um distanciamento entre os interesses da elite, da população e do Estado. (COUTO,2006).

Na trajetória do atendimento às demandas sociais nos governos anteriores à promulgação ao modelo democrático de direito, a lógica do clientelismo era uma característica muito presente e contínua, sendo marcada pela troca de favores entre o poder público e alguns membros da sociedade civil, que buscavam o alcance de interesses particulares no meio político. (OLIVEIRA,2003).

Segundo Behring e Boschetti (2011) os impactos da crise mundial de 1929 repercutira no país, por meio do modelo econômico brasileiro, sendo um período de ampliação do capitalismo, em meio ao tratamento dado às demandas da questão social. A economia nacional, anteriormente agroexportadora, transitou para o sistema de fabricação própria, denomina do industrializado, o que contribuiu para uma nova etapa de organização da sociedade brasileira.

O governo Vargas deixou uma herança impactante no campo da Assistência Social,

marcado pela titulação do primeiro-damismo que, segundo Neves (1994) teve suas origens na Legião Brasileira de Assistência (LBA), organizada pela primeira-dama Darcy Vargas, a qual atendia pessoas e/ou famílias com demandas específicas, com carência de recursos socioeconômicos, entretanto, tais práticas apresentavam um perfil direcionado à caridade e a benevolência.

De acordo com Couto (2006), na década de 1980 foi inaugurado um novo nível de relação entre Estado e sociedade, pois houve a transição para o modelo democrático, o que gerou mudanças significativas a partir da instituição da primeira eleição presidencial.

Os governos brasileiros desde 1985 foram marcados por propostas democráticas, as quais, buscavam romper com o clientelismo, com a responsabilidade patrimonialista do Estado e propor mudanças na política e na economia do país, de maneira que trouxessem desenvolvimento e crescimento econômico. (COUTO, 2010).

A Constituição de 1988, teve sua origem durante o governo Sarney a partir das mobilizações dos movimentos sociais que, com o fim do governo militar no Brasil, compreendido entre o período de 1964 a 1985, contribuiu para a reorganização das relações político-democráticas no cenário nacional. De acordo com Couto (2006), a década de 1980 inaugurou um novo nível de relação entre Estado e sociedade, pois houve a transição para o modelo democrático, o que gerou mudanças significativas a partir da instituição da primeira eleição presidencial.

Contudo, é importante lembrar que o Estado sempre ocupou as últimas instâncias no que se refere ao atendimento das demandas sociais, sendo essa uma cultura dentre os governos anteriores, pois os mesmos tinham como característica o repasse à determinados setores e/ou instituições da sociedade suas maiores problemáticas. (MESTRINER, 2011). Por meio deste viés, pode-se observar que a Assistência Social sempre esteve voltada para uma perspectiva caritativa e benevolente, havendo distanciamento da lógica dos direitos sociais.

A Assistência Social, integrante do tripé de Seguridade Social: saúde, previdência e assistência social. (Brasil, 1988), representa um marco histórico na garantia de direitos sociais e suas ações são legitimadas no campo das políticas públicas, conforme destacados no Art. 194 da Constituição de 1988 como “um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”.

No que se refere à aplicação da Seguridade Social, trata-se de um avanço dos direitos sociais no Brasil, devido ao fato de que, pela primeira vez, um texto constitucional é contundente no sentido de direcionar a incumbência do Estado na cobertura das necessidades

sociais da população, assim como reafirmar que essa população tem acesso a esses direitos na condição de cidadão (COUTO, 2006).

Pode-se afirmar que a Constituição de 1988 em vigência modificou as regras para a prestação de serviços assistenciais, o que gerou o conceito de direitos da cidadania e agregou a assistência social à seguridade social, a qual originou a renda mínima vitalícia sem elo contributivo e recomendou uma clara divisão de atribuições entre os três níveis de governo. (ARRETCHE, 2000).

Posteriormente a promulgação da Constituição de 1988, surgiu a necessidade de regulamentar a Assistência Social, no campo das políticas públicas, sem deixar de atender aos preceitos estabelecidos constitucionalmente, conforme abaixo mencionado:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

De acordo com Sposati (2007), as garantias presentes no texto constitucional afirmaram sobre a importância da inclusão da Assistência Social no campo das políticas públicas, pois permitiu uma ruptura cultural acerca das peculiaridades referentes à alguns indivíduos e/ou famílias, enfatizando que suas demandas estão associadas à aspectos culturais e não relacionadas à sua própria pessoa.

Desde a Constituição de 1988 até a aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), dada pela Lei nº 8.742, instituída em 7 de dezembro de 1993, percorreram-se cinco anos, mesmo estando prevista no artigo nº 203 da Constituição de 1988, no entanto, sua consolidação ocorreu lentamente, devido à realidade adversa que o processo de implantação esteve presente, pois o país passava por uma intensa incompatibilidade entre ajustes estruturais econômicos e investimentos sociais do Estado.

Sequencialmente, o artigo abordará as contribuições da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), referente à organização da Política Pública de Assistência Social no cenário brasileiro e sua relação com a implantação do Sistema Único de Assistência Social no Brasil,

para assim, elencar as normativas que fundamentam a constituição dos serviços socioassistenciais nesse âmbito.

3. As contribuições da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), referente à organização da Política Pública de Assistência Social e sua relação com a implantação do Sistema Único de Assistência Social

A fim de regulamentar o artigo 203 do texto constitucional, é promulgada no governo Itamar Franco a LOAS, que estabelece os princípios e diretrizes da Assistência Social como um direito social não contributivo, com o objetivo de garantir a proteção social²² a ser assegurada através de serviços, projetos e programas.

Mestriner (2001, p. 206) descreve a LOAS como uma “Política pública de seguridade, direito do cidadão e dever do Estado, prevendo-lhe um sistema de gestão descentralizado e participativo, cujo eixo é posto na criação do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. O CNAS é um Órgão com número igual de representantes, deliberativo e controlador da Política Pública de Assistência Social.

A LOAS traz um modelo de gestão descentralizada, onde o município deve ser o local privilegiado para a efetuação dos serviços assistenciais, que engloba a prestação direta desses serviços e a gestão de convênios com entidades assistenciais. Arretche (2000) descreve a administração da Política Federal de Assistência Social como fortalecimento das relações entre executivo federal e municípios, pois há uma ordenação de funções, pela qual é de responsabilidade do governo federal o financiamento e a normatização, e dos municípios a formulação e a execução das políticas no plano local.

Sendo assim, pode-se encontrar os princípios da gestão compartilhada em seu planejamento e controle, devido a: cooperação do financiamento entre as três esferas de governo; descentralização político-administrativa como meio de aumento dos espaços democráticos e a proximidade das particularidades regionais; responsabilização do estado como elemento necessário para o rompimento com o assistencialismo e clientelismo, o que transformou a assistência numa real defesa das classes populares, vinculada às outras políticas

² O termo proteção remete à ideia de proteção contra riscos sociais, tanto os velhos e clássicos – perda previsível da renda do trabalho – como os contemporâneos – ter emprego decente, educar os filhos, viver nas megalópoles, habitar e alimentar-se condignamente etc. Tais conceitos são de maior amplitude, portanto, que o de seguridade social, usualmente referido à previdência, saúde e assistência social (DRAIBE, 2003).

sociais.

Por meio de modificações estruturais e conceituais, proporcionando um contexto com novos atores, estratégias, práticas e relações interinstitucionais e intergovernamentais, assegurando-se enquanto “possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas de seus usuários e serviços de ampliação de seu protagonismo” (YASBEK, 2004, p.13), a LOAS estabeleceu uma nova realidade.

Desde a homologação da LOAS, o Brasil teve cinco conferências nacionais de Assistência Social, na tentativa de melhorar essa política, desconstruindo-a das suas características tradicionais. Sendo assim, durante o governo Lula o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), por intermédio da IV Conferência Nacional, realizada em Brasília, em dezembro de 2003, a partir da mobilização de gestores, profissionais e usuários discutiu-se a elaboração de uma Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que através da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), foi aprovada pela resolução número 145, de 15 de outubro de 2004. Inicialmente foi elaborada uma nova Norma de Operação Básica (NOB) a qual regulamenta as suas ações e maneiras de financiamento e delimita as responsabilidades de cada ente da Federação. Foi a partir da NOB – 2005 que houve a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). (REGO, 2013).

O SUAS, vem a ser a regulação e organização em todo o território nacional das ações socioassistenciais, com um modelo de gestão descentralizado e participativo. Têm como foco prioritário a atenção às famílias, seus membros e indivíduos e o território como base de organização para os seus serviços, programas, projetos e benefícios, que passam a ser definidos pelas funções que desempenham, pelo número de pessoas que deles necessitam e pela sua complexidade.

Pressupõe, ainda, gestão e financiamento compartilhado pelas três esferas de governo e definição clara das competências técnico-políticas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com a participação e mobilização da sociedade civil, e estes têm o papel efetivo na sua implantação e implementação. O SUAS materializa o conteúdo da LOAS, cumprindo no tempo histórico dessa política as exigências para a realização dos objetivos e resultados esperados que devem consagrar direitos de cidadania e inclusão social. (PNAS, 2004).

Os serviços socioassistenciais são organizados no SUAS, de acordo com as seguintes referências: vigilância social, proteção social e defesa social e institucional. A definição e organização dos elementos essenciais à execução da Política de Assistência Social realizada pelo SUAS, possibilita a normatização dos padrões nos serviços, a qualidade no atendimento, os

indicadores de avaliação e resultado, a nomenclatura dos serviços e da rede socioassistencial e ainda, os eixos estruturantes e de subsistemas descritos como: Matricialidade Sociofamiliar; Descentralização político-administrativa e Territorialização; Novas bases para a relação entre Estado e Sociedade Civil; Financiamento; Controle Social; O desafio da participação popular/cidadão usuário; A Política de Recursos Humanos, Informação, Monitoramento e a Avaliação. (PNAS, 2004).

Além de organizar a rede socioassistencial em níveis de complexidade, Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE) que por sua vez, está dividida em média e alta complexidade e é executada nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Ambas são definidas de acordo com a situação de vulnerabilidade de cada localidade.

A PSB é operada por meio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que segundo PNAS (2004), executa os serviços de proteção social básica, organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais locais da política de assistência social, atua com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando a orientação e o convívio social familiar e comunitário, além de ser responsável pelo Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF).

A PSB também engloba ações preventivas de convivência, socialização e acolhida, as quais estão voltadas prioritariamente para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. (TOLEDO,2013). De acordo com a PNAS (2004, p. 34 e 35):

Os serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica deverão se articular com as demais políticas públicas locais, de forma a garantir a sustentabilidade das ações desenvolvidas e o protagonismo das famílias e indivíduos atendidos, de forma a superar as condições de vulnerabilidade e a prevenir as situações que indicam risco potencial. Deverão, ainda, se articular aos serviços de proteção especial, garantindo a efetivação dos encaminhamentos necessários.

A dinâmica realizada pelos serviços de Proteção Social Básica direciona-se a ações que visam a prevenção de situações de risco e vulnerabilidade social, por meio de atividades que tenham como objetivo desenvolver as potencialidades, assim como fortalecer o vínculo familiar e comunitário.

Uma vez esclarecidos a organização das ações socioassistenciais e identificado o SCFV como ação integrante da PSB, será delimitado a seguir, a discussão em um dos avanços conquistados pelo SUAS, a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais com enfoque no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) de 6 a 17 anos, sendo este o

universo desta pesquisa.

4. Considerações finais

O surgimento da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais que normatiza o SCFV se deu por meio da Resolução nº 109 de 11 de novembro de 2009, a partir das normativas PNAS 2004, NOB SUAS, NOB-RH/SUAS (Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social), considera as deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social e a meta prevista no Plano Decenal de Assistência Social, onde se prevê o estabelecimento de bases de padronização nacional dos serviços e equipamentos físicos do SUAS sem deixar de respeitar o processo de discussão e pactuação na Comissão Intergestores Tripartite (CIT) e no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). (TIPIFICAÇÃO NACIONAL DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS REIMPRESSÃO 2014).

Antes de explicitarmos acerca da normatização do Serviço de Convivência, é importante retomarmos alguns conceitos, como a questão da vulnerabilidade e do risco social. Segundo a PNAS (2004) a vulnerabilidade é entendida como um conjunto de situações em que o indivíduo se encontra a margem da sociedade, devido a produção e reprodução das desigualdades sociais, onde esse sujeito não tem acesso aos seus direitos, seja por fatores biológicos, políticos, culturais, sociais e/ou econômicos. E o risco social caracteriza-se como uma situação instalada “[...] que, ao se impor, afeta negativamente a identidade e a posição social de indivíduos e grupos. É decorrente dos processos de omissão ou violação de direitos.” (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 6 A 15 ANOS, 2010, p. 18).

Conseqüentemente a essas vulnerabilidades e riscos, há o enfraquecimento do papel protetivo da família, o que ocasiona a negligência, violência física, psíquica, sexual, o abandono, a situação de rua e a exploração por meio do trabalho infantil, cabendo ao Estado oferecer serviços que pretendam superar as condições de risco.

Segundo a PNAS (2004), são considerados Serviços de Proteção Social Básica de Assistência Social aqueles que tem por objetivo a potencialização da família como referência, por meio do fortalecimento dos seus vínculos e do protagonismo dos seus membros, assim como a disponibilização de uma série de serviços locais que tenham por objetivo a convivência, socialização e acolhimento das famílias que não possuem rompimento dos vínculos familiares e comunitários, os quais são denominados Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

A prestação dos SCFV não se limita apenas as unidades públicas, mas pode alcançar entidades privadas sem fins lucrativos, que precisam estar reconhecidas pelo Conselho de Assistência social. Sendo o poder de decisão da escolha dessas entidades, pertencente ao órgão gestor municipal ou do Distrito Federal, os quais possuem a incumbência de supervisionar toda a rede de Serviços de Proteção Social Básica. É importante ressaltarmos que os Serviços de Proteção Social Básica são territorializados e referenciados ao CRAS e articulados ao Programa de Atenção Integral a Família (PAIF).

O SCFV de 6 a 17 anos tem como principais características a formação para a cidadania participativa através do desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, segundo os interesses e demandas dessa faixa etária. Tem como base de suas ações as intervenções em experiências lúdicas, esportivas e culturais como formas de expressão, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. (TIPIFICAÇÃO NACIONAL DE SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS, 2014).

O acesso desses usuários se dá pela procura espontânea, busca ativa, encaminhamento da Rede Socioassistencial e encaminhamento das demais Políticas Públicas e por órgãos do Sistema de Garantia de Direitos. Para a utilização desse serviço é necessário o referenciamento pelo CRAS ou CREAS, pois conforme as Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos (2010), o SCFV tem que estar articulado com os demais Serviços Socioassistenciais de Proteção Social Básica e Especial, aos serviços públicos de educação, saúde, cultura, esporte, meio ambiente, às instituições de ensino e pesquisa, as iniciativas locais, tal como, aos projetos de desenvolvimento de talentos e capacidades, para assim, estabelecer vínculos com o Sistema Único de Assistência Social.

Uma vez que é de responsabilidade do Estado ofertar a proteção social, o SUAS prevê a necessidade de equipes multiprofissionais para o planejamento e a execução dos serviços socioassistenciais. Então, para atingir a finalidade dos serviços, é necessário que a formação da equipe seja a partir das diretrizes expressas na NOB/RH do SUAS (2011), a qual informa que as equipes de referência são aquelas constituídas por servidores responsáveis pela organização e execução de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial.

No caso da proteção social básica, os profissionais com nível superior que devem compor a equipe de referência do CRAS são o assistente social e o psicólogo. Todavia, conforme dispõe a referida Resolução, a critério da gestão municipal e do Distrito Federal, outros profissionais de nível superior poderão compor esta equipe, para atender as requisições específicas do serviço. A equipe do SCFV é constituída por um técnico de referência do CRAS com atuação no SCFV, com formação de nível superior - que poderá ser o assistente social ou o psicólogo ou, ainda,

outro profissional que integre esta equipe do CRAS, conforme a Resolução CNAS nº 17 (2011) e por orientador(es) social(is) ou educador(es) social(is), conforme a descrição apresentada na Resolução CNAS nº 9 (2014), “Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência”.

As orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2016), organiza os usuários em grupos de até 30 crianças e adolescentes, além de orientar para que haja a divisão por faixas etárias, com a elaboração de atividades intergeracionais que viabilizem a participação de todos, não somente entre as crianças e os adolescentes, mas entre eles e a família, pois o envolvimento da mesma é fundamental para o êxito das atividades desenvolvidas. Esse envolvimento com todo os indivíduos que compõe o SCFV ocorre através do uso de linguagem e metodologia previamente planejada e apropriada as diferentes idades, com os princípios básicos da participação, do diálogo e do compromisso.

Para que de fato essa participação seja efetivada é necessário que as ações sejam adequadas a realidade dos usuários, como também, tanto a criança como o adolescente façam parte da organização do tempo, espaço e oficinas, através de reuniões e definições de compromissos coletivos construídos como um pacto de convivência que norteará as ações dos envolvidos no SCFV de maneira a contemplar os objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. (TIPIFICAÇÃO NACIONAL DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS, 2014).

Cabe destacar, que as situações prioritárias devem ser documentadas em prontuários ou registros específicos, resguardando o sigilo profissional, tanto do ponto de vista da formalização e documentação do atendimento ao usuário e acompanhamento técnico quanto para fiscalização externas. As situações de vulnerabilidade e risco por que passam os usuários devem ser observadas não para estigmatizá-los, mas para promover a sua melhor acolhida.

Referências

ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais:** determinantes da descentralização. São Paulo: Rio de Janeiro: Revan, c2000. 302 p. ISBN 85-7106-194-7
ASSISTENCIA na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 112 p. ISBN 85-249-0033-4.

BATTINI, Odaria (Org.). **ASSISTENCIA social:** constitucionalização representação praticas. São Paulo: Veras, 1999. 252 p. (Temas; 2).

BRASIL. **Caderno de Orientações:** Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/>

webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 mai. 2017.

BRASIL. **LOAS ANOTADA: Lei Orgânica de Assistência Social**. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/LoasAnotada.pdf. Acesso em 16 mai. 2017.

BRASIL. **NOB-RH/SUAS: Anotada e Comentada**. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOBRH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004, Norma Operacional Básica– NOB /SUAS**. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em 17 jun. 2017.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DO PARANÁ. **Coletânea de legislações: direitos de cidadania**. Curitiba: CRESS, 2003. 472 p.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 198 p. ISBN 85-249-1080-7.

DRAIBE, Sônia. **A política social no período FHC e sistema de proteção social**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702003000200004&lng=pt_BR&nrm=iso. Acesso em 17 jun. 2017.

FONSECA, Ana; FAGNANI, Educarado (Org.). **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Perseu Abramo, 2013. 2v. (Projetos par o Brasil). ISBN 978-85-7643-178-7.

GOIS, Joao Bosco Hora (Org.). **Questão social e proteção social**. Rio de Janeiro: Imos Gráfica e Editora, 2013 222 p ISBN 9788560092024 (broch.).

HOCHAMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. 397p. ISBN 978-85-7541-124-7.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001. 320 p. ISBN 85-249-0812-2.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimaraes (Org.). **ESTADO e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. 292 p. ISBN 85-86571-40-7.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2010.

SPOSATI, Adailza. A meninas LOAS: um processo de construção da assistência social. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 84p. ISBN 85-249-1081-X.

SUAS: Sistema Único de Assistência Social em debate. São Paulo: Veras, c2007. 190 p. (Núcleos de pesquisa; 9) ISBN 978-85-87064-29-5



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO PARA O CONTROLE SOCIAL DO SUAS

Marilene Alves Lemes¹

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa de natureza qualitativa, inspirada na pesquisa ação e pesquisa participante do curso de Doutorado, área da Educação. Tem por objetivo analisar as diretrizes da política nacional de assistência social, problematizando os desafios da participação para o controle social. A coleta dos dados se deu através da observação, análise de documentos, grupo de trabalho e entrevistas. O fundamento teórico foi FREIRE, SPOSATI e YASBEK; e o campo empírico, a Secretaria de Desenvolvimento Social do município de Novo Hamburgo, RS. Quarenta e um trabalhadores do segmento da gestão colaboraram na condição de sujeitos. As análises permitiram identificar resistências em romper com formas coercitivas e tentativas de cooptar o controle social.

Palavras - chave: Participação. Assistência Social. Controle Social.

Introdução

A constituição de 1988 institui a política de Assistência Social como sendo direito do cidadão e dever do Estado e, conjuntamente com a Saúde e Previdência Social compõe a “seguridade social”. Não é contributiva, devendo atender os cidadãos que dela necessitarem. A Constituição Federal, no Art. 204, assegura duas diretrizes para as ações na área da assistência social. A primeira diz respeito à *descentralização político-administrativa*, supondo que a coordenação e as normas gerais sejam de responsabilidade da esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas das esferas estadual e municipal, bem como, das entidades beneficentes e de assistência social. A segunda é sobre a *participação da população*, isto é, infere que a

¹ Pedagoga na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, Secretaria de Desenvolvimento Social. Possui Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do rio do Sinos – Unisinos. Integrante do Coletivo de Pedagogia Social e Educação Popular – Cepopes/UFRGS e Mediações Pedagógicas e Cidadania, Unisinos.

população participe por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. A LOAS acrescenta uma terceira diretriz que reconhece a primazia da responsabilidade do Estado na condução da política de assistência social em cada esfera de governo. Já a PNAS (2005) ao retomar as diretrizes inclui uma quarta, ou seja, a centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos.

Esse artigo analisa as diretrizes acima mencionadas, problematizando os desafios da participação para o controle social. A Secretaria de Desenvolvimento Social - SDS da Prefeitura de Novo Hamburgo foi o campo de investigação, onde quarenta e um (41) trabalhadores envolvidos na gestão participaram como sujeitos. Os dados foram coletados a partir da análise de documentos, da observação e participação no “grupo gestor” (que ocorreu de outubro de 2014 a outubro de 2016) e de entrevistas. Se fez uso de gravador, caderno de anotações e dispositivos digitais para o registro dos dados coletados. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. (MINAYO, 2012, p. 21). É inspirada na *pesquisa ação e pesquisa participante*, duas “vertentes metodológicas” que segundo Thiollent (2014), apesar de suas origens distintas, há uma aproximação entre elas e, em certas circunstâncias até uma fusão, sendo consideradas alternativas ao paradigma dominante em relação às ciências sociais aplicadas. FREIRE, SPOSATI e YASBEK fundamentaram a análise.

Na sequência esboçamos um breve histórico da política de assistência social no Brasil e em Novo Hamburgo, seguida das suas diretrizes e, por fim, as considerações acerca do controle social e referências bibliográficas.

Breve histórico da política de assistência social no Brasil e em Novo Hamburgo

No Brasil a visão de caridade da filantropia e da solidariedade religiosa esteve na origem histórica da Assistência Social. Até o início dos anos 1930 a questão social era assumida como sendo uma questão de polícia, e não de política social. Em 1947 foi criada a Legião Brasileira de Assistência - LBA com o objetivo de atender as famílias dos soldados combatentes da 2ª Guerra Mundial. A gestão pública da LBA foi centralizada com representação nos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal.

Tumelero e Silva (2013) escrevem que o presidente da época, Getúlio Vargas, também delegou à LBA a função de desenvolver a gestão populacional da nação por meio de suas políticas assistenciais e de convênios estabelecidos nas áreas da assistência social e da educação. O planejamento passaria a ser pensado a partir da instrumentalização da família, ou seja, ainda que com perspectivas diferentes das atuais, a família já era o centro das ações do governo. Buscava-se, assim, estratégias que modelassem a família atendida dentro dos princípios da norma familiar burguesa. O presidente Fernando Henrique Cardoso, no primeiro dia que assumiu o governo, através do Artigo 19, inciso I, da Medida Provisória nº 813, de 1º de janeiro de 1995, extinguiu a LBA que estava vinculada ao Ministério do Bem-Estar do Menor.

Com o governo Lula (2003-2006), eleito sob a promessa de *Um Brasil para Todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social*², as questões sociais passaram a ser objeto de novas abordagens e uma série de documentos orientadores foram produzidos. A implantação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS representou um “divisor de águas” na história da assistência social, definindo as bases para um novo modelo de gestão.

Outra reflexão necessária sobre a assistência social para compreender os serviços ofertados é a sua qualificação como *direito*, direitos sociais com vistas ao fortalecimento dos direitos individuais, pois “são os direitos sociais que têm como perspectiva a equidade, a justiça social e exigem atitudes positivas, ativas ou intervencionistas do Estado para, de par com a sociedade, transformar esses valores em realidade” (PEREIRA, 2002, p.8). Ainda para a autora, no campo da assistência social, a decisiva participação do Estado, seja como regulador, provedor ou garantidor de direitos é considerada fundamental. A tendência da qual compartilha a PNAS, ou seja, a de dar pouca ênfase à provisão social como responsabilidade estatal, em troca da ênfase na contribuição da sociedade, gera polêmica porque – conforme está implícito na LOAS - só o Estado pode garantir direitos, bem como a gratuidade de benefícios e serviços.

No contexto da assistência social brasileira podemos afirmar que enfrentamos sérios problemas acerca dos direitos sociais. Por exemplo, um dos princípios fundamentais, a Dignidade da Pessoa Humana, ainda não foi efetivamente concretizado. Com isso, a categoria “cidadão” fica comprometida naquele sujeito que não dispõe de

² Programa de governo 2002 coligação Lula presidente. Um Brasil para todos. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores (www.pt.org.br) / Fundação Perseu Abramo (www.fpabramo.org.br).

uma vida digna. Assim, existe um hiato entre o que está previsto nas legislações e o que há de concreto, pois não basta apenas estar inserido nas declarações internacionais e na constituição brasileira, sendo fundamental a ação do Estado, para realizá-los.

Em Novo Hamburgo a “ação social”, como era denominada na época, data de 1972 e tem sua gênese na secretaria de educação, através de um setor chamado de “assistência ao educando”. Em 24 de janeiro de 1975, foi criada a Secretaria de Saúde e Ação Social, com dois departamentos, um de saúde, outro de ação social. Este último era responsável pelo *programa de desenvolvimento da comunidade*, traduzido pela oferta de palestras e reuniões comunitárias junto às escolas municipais. No mesmo ano, inspirados pelo slogan *o abandono do menor é a falta de um amor maior*, implantou-se o primeiro Centro do Bem-Estar do Menor – CEBEM, o qual voltava sua atenção ao atendimento de meninos e meninas – os “menores” - na faixa etária dos 7 aos 14 anos. A ideia principal do CEBEM (que estava vinculado ao trabalho da FEBEM, em nível estadual e FUNABEM, em nível nacional) consistia em “ocupar o menor”, prevenindo a sua marginalização, pois este precisava ser integrado à comunidade, prevalecendo o conceito daquele que estava *a margem de*. A partir de então, foram implantados diversos serviços que voltavam a sua atenção para a infância e a juventude, em especial aqueles apresentavam familiaridade com “o mundo da rua”.

Este breve histórico dá sinais claros de que a política municipal de assistência social configurou-se em conformidade com a política nacional, via ações portadoras de uma visão clientelista, assistencialista, voltadas especialmente para quem a sociedade capitalista negava os direitos mínimos sociais, ou seja, para os pobres. De modo geral, reconhecemos que a assistência social avançou em muitos aspectos; entretanto, continua sendo muito mais um ato de vontade dos governantes do que um ato de direito da população.

Diretrizes da política nacional de assistência social

A PNAS estabelece quatro diretrizes: descentralização político-administrativa e territorialização; *participação da população*, primazia da responsabilidade do Estado e centralidade na família.

Descentralização político-administrativa e territorialização

A PNAS (2005) cria os eixos da política de assistência social, um deles é o da *descentralização político-administrativa e territorialização*, ou seja, se acrescentou nessa diretriz a noção de território. Esse eixo retoma a LOAS para reafirmar que todas as ações e instâncias da política de assistência social devem ser descentralizadas e participativas.

Costa (1997) expressa suas preocupações em relação à concepção de descentralização. Ela entende que existe uma ideia vinculada ao papel do estado frente a crise do sistema capitalista atual, supondo que a solução para essa crise é também, entre outros elementos, a descentralização administrativa. Segundo essa concepção, é essencial para o Estado Brasileiro sanar seus problemas que sejam descentralizados a esferas mais próximas da população aqueles serviços que não são diretamente de responsabilidade das esferas federal e estadual. Também que seja restrito, o máximo possível, o tamanho desse Estado; entre outros elementos, como, a privatização dos serviços de patrimônio público.

A inclusão da noção de território requer dos trabalhadores do SUAS um exercício de imersão ao cotidiano, ao universo cultural da população que vive em cada território. Demanda uma compreensão de totalidade, de integração entre os setores para uma efetiva ação pública. É necessário “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2005, p. 11). Freire reconhece ainda que não pode faltar aos homens e mulheres uma educação problematizadora que defenda uma compreensão crítica da totalidade em que estão inseridos. Ousamos dizer que essa compreensão de totalidade é imprescindível para que trabalhadores e trabalhadoras, assim como, os habitantes do território sejam capazes de analisar com a devida clareza as suas realidades. O desafio que se coloca aos trabalhadores e trabalhadoras é incorporar o princípio da intersetorialidade e promover impacto positivo nas condições de vida do território que atenda a necessidade e não o necessitado.

Participação da população

O controle do Estado deve ser exercido pela sociedade na garantia dos direitos fundamentais e dos princípios democráticos balizados nos preceitos constitucionais. Os espaços previstos para essa participação ser efetivada são os conselhos e as conferências, não sendo, no entanto, os únicos, já que outras instâncias somam força a

esse processo. “As conferências têm o papel de avaliar a situação da assistência social, definir diretrizes para a política, verificar os avanços ocorridos num espaço de tempo determinado” (artigo 18, inciso VI, da LOAS).

Já, os conselhos deliberam e fiscalizam a execução da política e de seu financiamento, em consonância com as diretrizes propostas pela conferência. São responsáveis também pela aprovação do Plano, da proposta orçamentária para a área e do plano de aplicação do fundo, com a definição dos critérios de partilha dos recursos, exercidas em cada instância em que estão estabelecidos. Além disso, os conselhos normatizam, disciplinam, acompanham, avaliam e fiscalizam os serviços de assistência social, prestados pela rede socioassistencial, definindo os padrões de qualidade de atendimento, e estabelecendo os critérios para o repasse de recursos financeiros, conforme estabelecido no Art. 18 da LOAS.

Yasbek (1997) reitera a importância de criar e consolidar espaços para a participação social da população: fóruns, conselhos, e outros espaços capazes de ampliar o debate e a interlocução entre os sujeitos que estão envolvidos na assistência social. Aponta as contradições, ressaltando que, de um lado se tem o retraimento de recursos, do outro lado o agravamento da pobreza, e de um outro lado uma sociedade ou uma parte da sociedade que investe e que luta para implementar uma lei que se configura como uma proteção a essa população. O fato de entidades assistenciais e filantrópicas participarem das conferências, participarem dos Conselhos, não significa ou não expressa uma ação articulada, uma ação concertada, não expressa um projeto para a assistência social, e sim uma soma de ações fragmentadas.

Ainda no que diz respeito a participação, novamente é possível constatar que a realidade avaliada em 1997 é semelhante a que vivenciamos atualmente. Yasbek (1997), durante a II conferência nacional de assistência social, proferiu que, muitas vezes, a representação governamental nos conselhos, cuja indicação é do executivo, nem sempre preenche as necessidades, as exigências de conhecimento que deve ter um conselheiro da área de Assistência Social. Nem sempre os conselheiros da esfera governamental, designados para participarem, conhecem onde eles estão transitando e acabam, muitas vezes, assumindo um papel mais cartorial. Além disso, não têm poder de decisão, o que aparece também como uma dificuldade; não há compromisso e o conhecimento da área, de muitos conselheiros governamentais. Logo, segundo a autora, uma questão que emerge como central na participação é a frágil presença dos grupos populares. O

cidadão “usuário”, aquele mais empobrecido, mais vulnerabilizado, dificilmente consegue participar, até porque ele está lidando com sua própria sobrevivência.

Uma última preocupação em relação a essa diretriz é analisar a forma como é nomeada a população partícipe da política de assistência social. Vejamos:

Usuário: Constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2005, p.33).

Se a assistência social deve ser entendida como política pública de direitos e não como assistencialismo, nos parece que está explicitado a sua condição de cidadão, de sujeito partícipe e não apenas de alguém que se coloque na condição de *usuário* do sistema. Negar isso é refutar a construção de uma “nova identidade social para os que circulam no campo da proteção social não contributiva atribuindo seu reconhecimento pelo âmbito positivo da cidadania, e não, pela discriminação que faz transitar sua necessidade para a condição vexatória de necessitado” (SPOSATI, 2016, p. 35).

No presente texto optamos por deslocar o termo “usuário” para a condição de adjetivo e passamos a nomeá-los de *cidadão “usuário”*. Este cidadão “usuário” então, para ter acesso ao serviço, inicialmente precisa se mostrar como carente, o pobre, o necessitado, o excluído, o despossuído e isso é constrangedor e usurpador da cidadania de um sujeito que, contraditoriamente, deve ser participativo. Um direito que todo brasileiro tem de ser incluído no serviço a partir de sua necessidade. Este modo de gestão do serviço público seria vexatório por exigir que ele se mostre como necessitado e, assim, é negador da cidadania, ou do direito de todo brasileiro ser incluído no serviço a partir de sua necessidade. Em vídeo Sposati (2015) depõe que o grande desafio é entender que o brasileiro, independente do quanto ele ganha, de qual é a sua história, ele é um cidadão. Reconhece que isso é muito difícil na assistência social, parecendo que ele nunca é visto no horizonte, sempre na vertical. Reside aí um caráter de subalternidade do cidadão “usuário” da assistência social.

Freire (2005) apresenta uma reflexão sobre “situacionalidade”, como sendo um pensar a respeito da nossa própria condição de existir. Um pensar crítico, segundo ele, através do qual os homens e as mulheres se descobrem em “situação”.

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desapoiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 2005, p. 118).

Somos provocados a pensar práticas de trabalho, conjuntamente com os cidadãos e cidadãs, que sejam desveladoras das “situações”, pois a realidade que os envolve (e a nós também) é, por vezes, *opaca*, algo mais ou menos nublado. (Possivelmente é parte de nossa condição humana – mas é outra discussão). “Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando”. (FREIRE, 2005, para, 118). Faz-se oportuno que a prática intervencionista, própria do campo da assistência social, seja repensada. Uma prática que engaje os sujeitos no pensar da sua própria “situação”, que os considere de fato sujeitos de direitos.

Primazia da responsabilidade do Estado

Compete ao Estado a responsabilidade em dispor de mecanismos estruturados para coordenar ações que sejam capazes de catalisar atores em torno de propostas abrangentes, que não percam de vista a universalização da política, combinada com a garantia de equidade. Contudo, a administração pública deverá desenvolver habilidades específicas, destacando a “formação de redes”. A noção de “rede” tem se incorporado ao discurso sobre política social e se faz presente por duas razões. Primeiro, porque a história da assistência social é marcada pela diversidade, superposição e, ou, paralelismo das ações, entidades e órgãos, além da dispersão de recursos humanos, materiais e financeiros.

As chamadas “parcerias” anunciam um processo de *desestatização*, contrariando a própria diretriz da primazia da responsabilidade do Estado. A desestatização não é o mesmo que *privatização*. O afastamento do Estado de certas atividades “configura-se como desestatização, e não privatização, e isso porque os serviços públicos objetos de

transferência ao setor privado não se convertem em atividades privadas; continuam a ser serviços públicos” (CARVALHO FILHO, 2008, p. 9). Essa é a lógica que vigora na assistência social do município de Novo Hamburgo em relação aos Serviços de: acolhimento institucional; proteção social no domicílio para pessoas com deficiência e idosas (básica e média complexidade) e; parte do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Os serviços foram pactuados ou *parceirizados* com as ONGs. No entanto mantém-se um monitoramento da execução dos mesmos e também é responsável pela oferta da formação permanente. Essa forma de “parceria” não está marcada pelo exercício da corresponsabilidade, e sim de condicionalidades contratuais, de papéis distintos entre uma parte e outra, onde quem propõe as condicionalidades é o Estado.

Santos e Lemes (2016) avaliam que as organizações da sociedade civil cumprem um papel estratégico na conformação de uma política fundada na minimização do Estado, em especial as áreas sociais. As ONGs redefinem suas funções iniciais atuando principalmente e massivamente no campo da assistência social e da educação. Ao “parceirizar” com o Estado, as ONGs deveriam estar ligadas à coletivização de interesses de todos, estratégia essa defendida por elas ao longo de suas histórias no Brasil. Isso não ocorrendo, as perspectivas das ONGs se confundem e estas colaboram para que se instale uma cultura tecnocrata do fazer educativo. O desafio posto está em perceber como tornar uma prestação de serviços em um processo de transformação e emancipação social, uma vez que eles se tornam impenetráveis à população “beneficiária” dos serviços.

A instância de financiamento é representada pelos Fundos de Assistência Social nas três esferas de governo. O financiamento dos benefícios se dá de forma direta aos seus destinatários, e o financiamento da rede socioassistencial se dá mediante aporte próprio e repasse de recursos fundo a fundo, bem como de repasses de recursos para projetos e programas que venham a ser considerados relevantes para o desenvolvimento da política de assistência social em cada esfera de governo, de acordo com os critérios de partilha e elegibilidade de municípios, regiões e, ou, estados e o Distrito Federal, pactuados nas comissões intergestoras e deliberados nos conselhos de assistência social.

Na prática, o financiamento da política de assistência social ainda é centralizado, segmentado e engessado. Outro elemento importante da forma tradicional de financiamento, são as emendas parlamentares que financiam ações definidas, desarticuladas do conjunto das instâncias do sistema descentralizado e participativo. A

Assistência Social vem pleiteando no mínimo 5% do orçamento da Seguridade Social para esta política em âmbito Federal e de, minimamente, 5% dos orçamentos totais de Estados, Distrito Federal e Municípios, ainda sem sucesso. A conferência municipal de assistência social realizada em 2015, em Novo Hamburgo, também reivindicou esse percentual. No entanto, a estimativa orçamentária para 2017 é de 2,24% em relação ao orçamento total do município.

A concepção da assistência social como direito requer que os trabalhadores e trabalhadoras do SUAS conheçam as legislações e as orientações implantadas, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LOAS. É impossível trabalhar na ótica dos direitos sem conhecê-los e estar atento às dificuldades de sua implantação. A descentralização da gestão, a participação e o controle social sobre as ações do SUAS também requer dos trabalhadores um arcabouço *teórico-técnico-operativo* de nova natureza na direção da autonomia e protagonismo dos cidadãos “usuários”, reconstrução de seus projetos de vida e de suas organizações.

Uma política de educação permanente dos trabalhadores, gestores e conselheiros da área deve integrar a política de recursos humanos também. O enxugamento realizado na máquina estatal precarizou os recursos humanos, financeiros, físicos e materiais, enfraquecendo uma política que já era frágil. A criação de um plano de carreira é uma prioridade, pois assegura que o trabalhador possa vislumbrar uma vida profissional ativa, na qual a qualidade técnica e a produtividade seriam variáveis chaves para a construção de um sistema exequível.

Centralidade na família

Nesta diretriz significa que a assistência social deve voltar a sua atenção às famílias e seus membros, a partir do seu território de vivência, com prioridade àqueles com registros de fragilidades, vulnerabilidades e presença de vitimizações entre seus membros. A atenção às famílias tem por perspectiva fazer avançar o caráter preventivo de proteção social, de modo a fortalecer laços e vínculos sociais de pertencimento entre seus membros e indivíduos, para que suas capacidades e qualidade de vida levem à concretização de direitos humanos e sociais. De acordo com a PNAS, são funções da Assistência Social: a proteção social hierarquizada entre proteção básica e proteção especial; a vigilância social; e a defesa dos direitos socioassistenciais.

O grupo familiar pode ou não se mostrar capaz de desempenhar suas funções básicas. O importante é notar que esta capacidade resulta não de uma forma ideal e sim de sua relação com a sociedade, sua organização interna, seu universo de valores, entre outros fatores, enfim, do estatuto mesmo da família como grupo cidadão. Em consequência, qualquer forma de atenção e, ou, de intervenção no grupo familiar precisa levar em conta sua singularidade, sua vulnerabilidade no contexto social, além de seus recursos simbólicos e afetivos, bem como sua disponibilidade para se transformar e dar conta de suas atribuições.

As dificuldades em cumprir com funções de proteção básica, socialização e mediação, fragilizam, também, a identidade do grupo familiar, tornando mais vulneráveis seus vínculos simbólicos e afetivos. A vida dessas famílias não é regida apenas pela pressão dos fatores socioeconômicos e necessidade de sobrevivência. Elas precisam ser compreendidas em seu contexto cultural, inclusive ao se tratar da análise das origens e dos resultados de sua situação de risco e de suas dificuldades de auto-organização e de participação social. Assim, as linhas de atuação com as famílias em situação de risco devem abranger desde o provimento de seu acesso a serviços de apoio e sobrevivência, até sua inclusão em redes sociais de atendimento e de solidariedade.

O texto da PNAS diz também que as situações de risco demandarão intervenções em problemas específicos e, ou, abrangentes. Nesse sentido, é preciso desencadear estratégias de atenção sociofamiliar que visem a reestruturação do grupo familiar e a elaboração de novas referências morais e afetivas, no sentido de fortalecê-lo para o exercício de suas funções de proteção básica ao lado de sua auto-organização e conquista de autonomia. Não se trata de um retorno à visão tradicional, e considerando a família como uma instituição em transformação, a ética da atenção da proteção especial pressupõe o respeito à cidadania, o reconhecimento do grupo familiar como referência afetiva e moral e a reestruturação das redes de reciprocidade social.

A assistência social inaugura a noção de *matricialidade sociofamiliar* no sentido de manifestar que a família é o núcleo social básico de acolhida, convívio, autonomia, sustentabilidade e protagonismo social. Supera o conceito de família como unidade econômica, mera referência de cálculo de rendimento per capita e a entende como núcleo afetivo, vinculado por laços consanguíneos, de aliança ou afinidade, que circunscrevem obrigações recíprocas e mútuas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero.

As três dimensões clássicas da definição de família (sexualidade, procriação e convivência) já não têm o mesmo grau de imbricamento que se acreditava outrora. Podemos dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade. O reconhecimento da importância da família no contexto da vida social está explícito no artigo 226, da CF, quando declara que a: “família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. No Brasil, tal reconhecimento se reafirma nas legislações específicas da Assistência Social – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Estatuto do Idoso e na própria Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, entre outras. Embora haja o reconhecimento explícito sobre a importância da família na vida social e, portanto, merecedora da proteção do Estado, tal proteção tem sido cada vez mais discutida, na medida em que a realidade tem dado sinais cada vez mais evidentes de processos de penalização e desproteção das famílias brasileiras.

O controle social

O chamado “controle social”, uma forma de participação do cidadão prevista na gestão pública, na fiscalização, no monitoramento e no controle das ações da administração pública no acompanhamento dos serviços é também uma aposta como mecanismo de fortalecimento da cidadania. Esta forma de organização deve ser potencializada pelo Conselho Municipal da Assistência Social e faz parte da concepção de descentralização, pressuposto da CF e LOAS. A municipalização, então, não é um fim em si mesmo, mas uma estratégia de viabilizar, no nível do poder local, o controle social. Os Conselhos como órgãos deliberativos e fiscalizadores da assistência social, representam uma conquista importante da sociedade civil. No entanto, não se pode imaginar que a participação dos cidadãos se reduza apenas ao espaço do Conselho.

Um dos gestores, sujeito colaborador da pesquisa e também conselheiro diz o seguinte:

Não é possível que a gente entenda participação social da pessoa atendida no SUAS a partir do Conselho e da Conferência. Como é que uma pessoa vai se sentir bem e conseguir acompanhar uma discussão do SUAS nas estâncias maiores, onde nem os técnicos da rede conseguem compreender, que executam essa política. A gente precisa implementar estratégias de participação efetiva das pessoas atendidas no serviço, em cada serviço, desde que seja o pensar do cotidiano, como ele vê, como ele interage, que responsabilidade ele tem com aquele espaço que é público. E sendo público,

não é a casa de quem trabalha lá. Ou a gente faz isso ou eu não vou conseguir potencializar essa participação maior. (Pedagogo).

O texto acima expressa o significado do controle social e critica a comunicação “inacessível” dos espaços que são instrumentos de participação, como os Conselhos e as Conferências. Trata também do sentido pleno daquilo que é “público”: ao contrário de ser a casa de quem trabalha lá, é a casa da população daquele território. E como tal, o cidadão “usuário” precisa se tornar “pertencedor” daquele espaço.

O primeiro grupo que apresentou falou da importância de indicar quem tem condições para representar o conselho, mas que seja uma indicação construída, não simplesmente indicada pelo secretário e ir lá sem muita noção do que está fazendo. Também se comentou a importância da pessoa que vai representar ter informação e a compreensão para participar dos debates. Outra ideia que o grupo colocou é a importância da transparência no conselho, para dar credibilidade ao governo. (memória caderno GG, 02/2015).

O excerto da memória do grupo gestor, acima mencionado, traduz a construção da representatividade nos conselhos. Foram investidos dois turnos de trabalho sobre esse processo que, anteriormente, era resolvido no gabinete do secretário diante, apenas, da lista de servidores. Os gestores se organizaram em três grupos para discutir as implicações da participação. É possível extrair dessa construção os critérios da escolha. Primeiro que seja uma representação legítima, que represente o coletivo e não o secretário. Segundo que tenha conhecimento, informações do principal assunto do conselho e terceiro, o princípio da transparência, como viabilidade de construir a credibilidade da secretaria junto aos conselhos. Dizendo de outro modo, para participar precisa ter conhecimento e defender o princípio da transparência.

Uma assistente social complementou a apresentação do seu grupo, colocando o seguinte:

Também discutimos muito e a gente entende que todos nós somos pessoas de confiança do secretário, e que requer um amadurecimento da equipe. Também utilizamos a frase “Lavar roupa suja”, acho que em muitos momentos nós nos equivocamos, utilizamos os espaços dos conselhos para lavar roupa suja e bem diz a frase, “roupa suja se lava em casa...” (memória caderno GG, 02.2015)

O relato da assistente social propõe o entendimento de que todas as pessoas são de confiança, preceito fundamental para a construção de coletivos e para a possibilidade do diálogo. No entanto, ao mesmo tempo em que há uma preocupação com o princípio democrático, parece haver também uma tentativa de controle da participação, evitando que situações de conflitos sejam tratadas no Conselho.

O pedagogo contesta o propósito: “A gente tá "lavando roupa suja" dentro do

espaço do conselho por falta de amadurecimento? Eu acho que não, é uma questão de estratégia da forma de intervir no conselho. Colocações no grande grupo, discussão e encaminhamentos” (memória caderno GG, 02.2015).

Outro gestor se valeu de experiências em que houve reunião anterior, apontando as vantagens de uma articulação dos interesses da secretaria e, no caso do exemplo utilizado, com a mesa diretora do COMAS. Nas suas palavras:

A experiência demonstrou umas iniciativas bem boas, deu temas assim difíceis que a gente falava com a mesa antes e quando a gente chegava para reunião o Presidente já era um defensor do nosso projeto. Então a clareza da informação da gente na mesa ajuda, porque a forma com que o Presidente vai colocar é bem diferente. (memória Caderno GG, 02/2015).

E para não deixar dúvidas, outro gestor concorda e acrescenta: “Isso é importante, pois direciona a votação”. O que está posto é uma tentativa de cooptação do controle social, de dificultar o diálogo de cerceamento da palavra que afeta as plenárias e, diretamente os conselheiros da sociedade civil que, nesses casos, apenas endossam os interesses dos gestores governamentais. O pedagogo recolocou suas compreensões, de certo modo, já “controlado” ou, talvez, estratégico nos sentido de viabilizar a continuidade do diálogo, parecendo se desculpar pelos tensionamentos que sua participação provocou no COMAS. Desabafa:

Mas é na diferença que a gente cresce, acho que esse é o segredo da coisa Secretário, fazer essa pré-discussão que é algo que a gente já pedia: – Afinal o que a secretaria quer da gente? E a gente nunca teve esse retorno. Então a gente acabou representando aquilo que a gente entendia de política de assistência, tentando andar numa corda bamba. Sabe, está muito complicado fazer esse papel. (memória caderno GG, 02.2015).

O gestor faz outra fala num tom que pareceu amenizar a lógica do “controle”, retomando uma visão pretensamente democrática.

A transparência precisa existir, a transparência conquista os espaços. Esse espaço de discussão anterior de tudo que for apresentado é importante. Mas, só ir ao conselho quando precisamos aprovar um projeto, isso depõe contra nós, acho que a nossa presença precisa ser entendida como uma convocação. Precisamos ter a consciência da nossa representação. Se a coisa não tá bem entendida a gente acaba representando a gente mesmo e não um representante da SDS. (memória caderno GG, 02.2015).

Dois apontamentos no depoimento acima são denúncias da forma como ocorre a relação entre a Secretaria e o COMAS. Primeiro, em relação ao objetivo da participação dos conselheiros, que marcavam presença total nas plenárias diante da necessidade de aprovação de algum projeto ou de algum outro interesse da SDS. Segundo, o

entendimento de que ou representamos a SDS ou representamos a nós mesmos parece estar equivocado. A participação dos conselheiros está ancorada nos parâmetros da política de assistência social, com amplas possibilidades de diálogo, com vistas a fomentar o controle social, aperfeiçoando o nível da eficácia e da efetividade das políticas públicas.

Streck e Adams (2006) pressupõem que a participação e o controle social são condição para a conquista e a garantia de direitos fundamentais. Contudo, a consolidação dos conselhos, frente às possibilidades e limites da participação e controle social, situa-se no campo contraditório de disputas e negociação de conflitos. Os autores sublinham que a institucionalização de espaços de participação fará com que existam sempre perdas e ganhos, riscos e possibilidades que são próprias de duas lógicas e tempos diferentes: a dos movimentos sociais e dos gestores do Estado.

Tecendo as considerações finais, reforçamos o caráter estratégico da participação de todos os cidadãos envolvidos na política de assistência social, seja na função de gestor, conselheiro, trabalhador ou “usuário”.

Referências

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei orgânica da assistência social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social PNAS. Brasília, 2005.

CARVALHO FILHO. José dos Santos. Estado mínimo x estado máximo: o dilema. Revista Eletrônica Sobre a Reforma do Estado. N. 12, Salvador, BA, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/ZWBZ1Y>. Acesso em dez 2016.

COSTA Ana Paula. Avaliação do sistema descentralizado e participativo da assistência social. In: Anais da II Conferência de Assistência Social, Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 32ª edição, 2012.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Sobre a política de assistência social no Brasil. In: BRAVO, Maria Inês Souza e PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira (orgs). *Política social e democracia*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

SANTOS, Karine e LEMES, Marilene. O sentido do trabalho educativo no campo social. *Revista Série-Estudos*, v. 21, n. 43, 2016. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/912/pdf>. Acesso em dez de 2016.

SPOSATI, Aldaíza. Os desafios da Proteção Social. Programa de Acompanhamento da Migração (PAM). Canaã dos Carajás/PA, 2015. (22 min 16 s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6xXbp12-ilc>. Acesso em 15 março, 2016.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. Disponível em: <http://www.ceprosom.sp.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/TEXT0-ALDAIZA-1.pdf>. Acesso em dez de 2016.

STRECK, Danilo Romeu e ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/24/6950>. Acesso em janeiro, 2015.

THIOLLENT, Michel. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. *Conhecer e Transformar: pesquisa ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

TUMELERO, Michele Rodrigues e SILVA, Cristiani Bereta da. Legião Brasileira de Assistência e o projeto civilizador instaurado em Chapecó/SC na década de 1940 . *Revista de História Regional*. Vol. 18, nº 2, 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>. Acesso em out de 2016.

YASBEK, Maria Carmelita. Balanço das conferências estaduais de assistência social. In: *Anais da II Conferência de Assistência Social, Conselho Nacional de Assistência Social*. Brasília, 1997.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS QUE PERPASSAM A FORMAÇÃO DOS JOVENS SOB A TEORIA DE PAULO FREIRE.

Carla Daniele Campos Holetz ¹

Resumo: Considerando a complexa realidade social, cultural, econômica e política na qual grande parte dos jovens brasileiros estão inseridos, esse trabalho objetiva refletir sobre os processos educativos que perpassam sua formação, sejam eles advindos da família, dos estabelecimentos formais e não formais de ensino, bem como sobre a implicação desses processos em seu desenvolvimento. A educação será discutida aqui não só no que se refere à aquisição dos conhecimentos científica e historicamente acumulados pelo homem, mas no sentido da humanização dos mesmos através dela. Para tanto, as reflexões se darão sob a teoria da educação libertadora de Paulo Freire, visto que o ponto crucial do pensamento desse educador era que o sujeito fosse instrumentalizado para transformar-se e para transformar sua realidade. Os estabelecimentos de ensino regular, os espaços de educação não formal efetuam seu trabalho buscando educar os adolescentes de maneira a prepará-los para a vida, dotando-os de conhecimentos que possam concorrer para superação de suas dificuldades pessoais e coletivas, buscando transformá-los em protagonistas de sua própria história. Assim, também conclui-se que essa necessidade de mudanças é o princípio da educação libertadora de Paulo Freire, já que, instrumentalizando-se de conhecimentos

Palavras-chave: Educação formal. Educação não-formal. Paulo Freire.

Introdução

Considerando a complexa realidade social, cultural, econômica e política na qual grande parte dos jovens brasileiros estão inseridos, esse trabalho objetiva refletir sobre os processos educativos que perpassam sua formação, sejam eles advindos da família, dos estabelecimentos formais e não formais de ensino, bem como sobre a implicação desses processos em seu desenvolvimento. A educação será discutida aqui não só no que se refere à aquisição dos conhecimentos científica e historicamente acumulados pelo homem, mas no sentido da humanização dos mesmos através dela. Para tanto, as reflexões se darão sob a teoria da educação libertadora de Paulo Freire, visto que o

ponto crucial do pensamento desse educador era que o sujeito fosse instrumentalizado para transformar-se e para transformar sua realidade.

¹ Especialista em Arte e Educação pelo ISAL – Instituto Superior de Educação da América Latina. Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. Agência Financiadora: não contou com financiamento.

Essa instrumentalização não se restringe a um lugar específico somente. A família, os estabelecimentos de ensino regular, os espaços de educação não formal efetuam seu trabalho buscando educar os adolescentes de maneira a prepará-los para a vida, dotando-os de conhecimentos que possam concorrer para superação de suas dificuldades pessoais e coletivas, afim de transformá-los em protagonistas de sua própria história. Na escola, essa função tanto é desempenhada pelos docentes, equipe pedagógica e diretiva, quanto pelos demais funcionários, que também educam durante a execução de seu trabalho. Nos espaços de educação não formal, como as instituições que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, por exemplo, essa instrumentalização se dá nos encaminhamentos realizados pelos (as) educadores (as) sociais, cuja função educativa é, sobretudo, humanizar os jovens.

A educação nos diferentes contextos

Tendo em vista que a constituição dos sujeitos se dá em virtude das interrelações às quais são expostos desde a infância (VYGOTSKY), é possível afirmar que passam a ser frutos das condições e experiências sofridas ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos socialmente. Pelo fato de sermos “seres condicionados, mas não determinados”, conforme Freire (1995, p.23), quando são oferecidas as devidas oportunidades, podem ser desenvolvidas as potencialidades necessárias para a formação dos sujeitos conscientes de seu papel social e político na sociedade.

A educação vem a ser, então, a chave para a formação de uma sociedade mais democrática, mais solidária, menos desigual. Conforme afirma Freire (1993, p. 53), “É

bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá.” Discute-se aí a educação enquanto possibilidade, não como condição única e obrigatória para as necessárias mudanças sociais. É a esperança de um anúncio perante as denúncias das demandas sociais vigentes. Não uma esperança alienada, desprovida de fundamentos, mas crítica, no que se refere à leitura das realidades, visto que a educação nunca foi e nem será neutra, tendo sempre objetivos que denotam a ideologia política do (a) educador (a). “Não há nem jamais houve prática educativa em tempo-espaço nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”, como afirma Freire (2015, p. 108). O (a) educador (a) também carrega consigo sua história de vida, seus gostos e desgostos, suas ideologias e paixões, ficando impossível não transparecê-los aos educandos (as). Sobre o (a) educador (a), Freire ainda ressalta que

Não estou pensando como educadores e educadoras devam ser santos, perfeitos. É exatamente como seres humanos, com seus valores e falhas, que devem testemunhar sua luta pela seriedade, pela liberdade, pela criação da indispensável disciplina de estudo cujo processo devem fazer parte como auxiliares, pois que é tarefa dos educandos gerá-la em si mesmos. (Freire, 1993, p. 81)

Por isso, Freire ainda destaca, sobre a função libertadora da educação, que objetiva despertar no sujeito a condição para que se transforme a si próprio, e, por consequência, seu entorno, através de uma ação cultural libertadora.

Sobre o caráter libertador da educação, Paula afirma que

a educação libertadora e esperançosa de Freire traz argumentos científicos sobre a impossível neutralidade dos processos educativos, pela estreita relação entre o pedagógico e o político, denunciando a opressão vivida nas relações humanas, mais complexas na estrutura social atual, e anunciando caminhos críticos, éticos e humanizadores de transformação das condições vividas pelos seres humanos. Seu pensamento dialético demonstra que somos seres históricos condicionados pelas situações que criamos e que nos fazem. Portanto, temos capacidade para transformar tais condições, nas relações que estabelecemos no âmbito da vida cotidiana e no interior dos sistemas. (PAULA, 2017, p. 62)

Ainda sobre a função da educação, Sacristán assevera que

A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um

fator decisivo da hominização, em especial da humanização do homem. (SACRISTÁN, 1998, p. 13)

Falar em “humanização do homem” parece redundante. Entretanto, os fatores econômicos e tecnológicos em prol de um “desenvolvimento” vêm se apresentando desumanos perante a atual organização que vem se delineando e dominando em nossa sociedade. Assim, sobre a necessidade de trabalharmos em busca de uma retomada de valores éticos, estéticos e políticos mais humanos, Freire (1995, p. 8), ressalta que não há como a humanidade sobreviver sem buscar formas mais avançadas de organização social, que tenham condições de ultrapassar esse caos articulado de interesses corporativos que se naturalizaram como neoliberalismo, e que maneja técnicas de impacto universal e irreversível.

Essa necessidade de mudança justifica o caráter progressista da educação. Uma formação que concorra para que os sujeitos percebam a importância dos conhecimentos enquanto instrumentos de mudança, já que, o sujeito que se conscientiza, toma para si os conhecimentos produzidos junto aos seus (as) educadores (as), diferente do sujeito que se informa, cujos conhecimentos são voláteis em seu processo de aprendizagem, não alcançando os fins a que se propõem. Para que haja efetividade no trabalho do educador social

É imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política. Em continuação, que a educadora seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que se vêm formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente aceitos no mundo concreto da professora. (Freire, 1993, p. 97)

Isso denota que o (a) educador (a) social tem, dessa forma, um papel crucial na formação de seus (as) educandos (as). Para que as minorias sejam de fato ouvidas para poderem pleitear a liberdade, suas vozes precisam se fazer presentes. Por isso, a ideologia freireana enfatiza sempre a importância do diálogo nas relações humanas, sobretudo entre educandos (as) e educadores (as). Isso denota a democracia dentro do processo educativo: quando as relações se dão forma horizontal, com a igualdade necessária entre os sujeitos. Isso não quer dizer que o (a) educador (a) deve se igualar ao (a) educando (a). Essa igualdade refere-se à condição de sujeitos, da humildade em que

o (a) educador (a) se coloca perante o (a) educando (a). Mas o (a) educador deve sempre ter consigo que, apesar da abertura e predisposição ao diálogo, é dele a responsabilidade de orientar e proporcionar ao (a) educando (a) as ferramentas necessárias que vão suscitar seu crescimento pessoal e social.

Somente um (a) educador (a) comprometido (a) com um trabalho pleno e focado nos reais objetivos da educação progressista conseguirá alcançar os resultados dela. O (a) educador (a) deve assim, verificar realidades e contextos dos quais seus (as) educandos (as) fazem parte, suas histórias de vida, sempre partindo delas e não negando-as. Observando a especificidade da natureza desse trabalho, é possível reafirmar a importância da formação de qualidade dos educadores sociais na promoção de encaminhamentos efetivos em prol das transformações e mudanças nas condições sociais, econômicas, culturais de seus (as) educandos (as). Sobre a função do (a) educador (a) social, Petrus afirma que,

La educación social será, em suma, una acción consciente, reflexiva y planificada, fundamentada en la técnica y em la metodología, a fin de incidir positivamente sobre una realidad social determinada. La educación social es una acción profesional cualificada aplicada a un sistema social después de haber realizado un diagnóstico social. La educación social es, em suma, una acción a través de medios adecuados y destinados al cambio social. (PETRUS, 1997 p.26)

Essa ação consciente, reflexiva e planejada, fundamentada na técnica e na metodologia só se fará presente na prática de um profissional que tenha a devida formação para tal. Por essa razão tanto se debate acerca da formação de qualidade para os profissionais atuantes nos ambientes de educação não formal, que implementam as intervenções com vistas a promoção do bem-estar social, através de estratégias que convergem para uma melhora na qualidade de vida, principalmente de pessoas que se encontram à margem da sociedade. O grande objetivo de seu trabalho é a garantia / resgate dos direitos básicos até então negados a esse grupo. A melhoria das condições básicas de uma comunidade desassistida política, econômica e socialmente pode se concretizar através da educação social.

Cabe dizer, sobre a educação social, que

Educar para la participación social presupone incidir en las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto, es superar el llamado “analfabetismo

emocional”. Es la escolarización de las emociones y trabajar a efectos de producir un cambio en el repertorio conductual. Educar para la participación social implica introducir posibles cambios dentro de la familia, es mejorar las relaciones con los compañeros de edad y con los adultos. Educar para la participación social es preparar al ciudadano para operar con habilidad social en el ámbito de las relaciones laborales, es generar ciertos cambios de actitud frente a la cultura y las subculturas, es, en suma, ser responsable y asumir los principios de una justa convivencia social. (Petrus, p.22)

Freire (1993, p. 78) también afirma, sobre o trabalho do (a) educador (a) social, que, sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista. E esse trabalho tem que ser realizado de forma crítica, responsável, com a devida fundamentação teórica e científica. Freire (1993, p. 47) discorre sobre a seriedade da prática educativa, pois trabalha-se com gente, com crianças, adolescentes ou adultos, participando de sua formação, podendo auxiliá-los ou prejudicá-los em sua busca. Segundo ele, enquanto educadores (as), podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para ao seu fracasso, mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando presenças *marcantes* no mundo.

Por isso, para Freire não há dicotomia entre sentimentos e intelecto, pois as ações que realizamos, nosso trabalho, nossos relacionamentos, nossos estudos, enfim, são frutos do que pensamos e sentimos, pois a razão e a emoção não podem ser dissociadas em nenhum momento nas ações humanas.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, no qual atuam os (as) educadores (as) sociais, caracteriza-se como um serviço que objetiva atender grupos de crianças e adolescentes com atividades educativas, esportivas e de cunho cultural, de acordo com a faixa etária, buscando dar continuidade às ações educativas das famílias, de maneira complementar. As atividades desenvolvidas pretendem estimular as potencialidades dos (as) educandos (as), com caráter proativo, com vistas a emancipá-los para a superação da situação de vulnerabilidade social em que se encontram. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL 1990). A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, é o documento que define o trabalho realizado no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o considera um Serviço de Proteção

Básica de Assistência Social. O SCFV atende à demanda, em sua maioria, das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade, e que têm algum ou alguns de seus direitos negados.

Os encaminhamentos são realizados por educadores (as) sociais, com formações nas mais diversas áreas. Essa diversidade de formações dos profissionais que atuam na educação social, sem estar adequadamente formado para tal função, vem abrindo gerando muitas discussões.

No que se refere à educação escolar oferecida nos estabelecimentos formais de ensino, a escola é o meio de socialização, de reprodução e aquisição de conhecimentos em que os (as) educandos (as) passam a maior parte de sua infância e juventude. Ela é o primeiro local, depois da família, em que as situações de socialização e convivência ocorrem na vida da criança. Seu caráter reprodutor é bastante criticado, apesar de não ser o único com esta natureza. Sobre esse caráter reprodutor, Sacristán ressalta que

Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social. No entanto, a escola, ainda que cumpra esta função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais sutil de tal função. A escola, por seus conteúdos, por suas formas e seus sistemas de organização, introduz nos alunos / as, paulatinamente, as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. (SACRISTÁN, 1998, p. 14)

Entretanto, é possível afirmar, que nos encaminhamentos metodológicos que os (as) docentes realizam em sala de aula, os processos educativos não necessariamente precisam acontecer de forma mecânica. Ao contrário, os (as) docentes também têm suas perspectivas em relação aos (as) seus (as) alunos (as). Eles (as) também trazem consigo marcas de suas experiências, vivências, assim como de seus sonhos. Os (as) educadores (as) são, como Freire recorrentemente traz em suas obras, “molhados” de suas ideologias. Isso é de grande valor, contanto que não seja confundido com manipulação, pois aí sim, o (a) educador (a) estará impondo seu direito de ser, sobre o direito de ser de seu (a) educando (a). Essa forma democrática de educar, de dialogar, tem se tornado cada vez mais difícil perante as realidades educacionais enfrentadas hoje pelos (as) educadores (as), em qualquer nível ou modalidade de educação, seja ela pública ou privada. A resistência dos alunos, o sucateamento da educação, seja em relação à

infraestrutura, falta de investimentos, enfim, torna o educador um profissional ousado e persistente em sua tarefa. Sobre esse sentimento docente, Freire destaca que

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1993, p. 10)

Segundo Freire (1993, p. 11), esse processo de ensinar, no que se refere a educar e também educar-se no processo, envolve a “paixão de conhecer” que insere o (a) educador (a) em uma busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da *ousadia* de quem se quer fazer *professora (o)*, educadora (o), é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos no que tange a criação das condições para a alegria na escola. Freire (1993, p. 79) também afirma que as educadoras e os educadores deste país têm muito o que ensinar, juntamente com os conteúdos, aos meninos e meninas, indiferente a que classe façam parte. Eles (as) têm muito o que ensinar pelo exemplo de combate em favor das transformações fundamentais de que precisamos, “de combate contra o autoritarismo e em favor da democracia”.

Considerações finais

As leituras realizadas possibilitaram as reflexões acerca dos processos educativos dos nossos jovens no atual contexto. Os referenciais teóricos de Paulo Freire foram o aporte para a discussão acerca da função dos (as) educadores (as), estando eles em qualquer espaço educacional. Por essa razão, pode-se afirmar que partem, seja em qual âmbito for, formal ou não formal, dos mesmos princípios educativos, convergindo nos mesmos ideais sociais e políticos em relação aos jovens.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o trabalho do (a) educador (a) deve ter planejamento e objetivos fundamentados em princípios científicos, que tenha o (a) educando (a) como sujeito a ser estimulado, orientado, trabalhado, com vistas a que ele (a) possa, ao final do processo educativo, utilizar-se dos conhecimentos construídos, junto aos colegas e aos educadores, para transformar a realidade de seu entorno. Essa mudança de realidades é que valoriza o trabalho do (a) educador (a), já que o jovem

precisa perceber-se capaz de realizar a projeção de seu futuro, bem como protagonizar as ações necessárias para que concretize.

Então, sendo o homem o protagonista de sua história, conforme Freire, é possível assegurar que, somos seres condicionados e não determinados. O homem é, então, o sujeito capaz de humanizar-se a si e aos demais que também o necessitem. Isso passa a ser parte da construção dos acontecimentos históricos. Isso não se dá de forma natural, é produto da ação humana. Conforme Freire (1993, p. 13), “A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história.”

Assim, também conclui-se que essa necessidade de mudanças é o princípio da educação libertadora de Paulo Freire, já que, instrumentalizando-se de conhecimentos, o homem se torna capaz de fazer-se agente de transformação do mundo, tornando-se também um sujeito histórico. A conscientização baseada no diálogo possibilita aos marginalizados refletirem sobre sua situação na sociedade, sobre a negação de seus direitos, bem como sobre como podem agir para superar essa negação e livrar-se da opressão.

Também foi possível constatar que, para Freire, não há como haver a separação entre o emocional e o cognitivo, já que as ações dos sujeitos estão “molhadas” de suas histórias, seus sentimentos e suas ideologias, impossibilitando uma ação de ser totalmente neutra.

Cabe inclusive ressaltar que a esperança nutre as ações humanas, pois essa esperança, não vazia de sentidos, mas como um objetivo diante do que precisa ser modificado, é a engrenagem que vai levar às mudanças, o combustível que move o sujeito para a direção de sua meta. Entretanto, para Freire (2015, p. 14) “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.”

Referências

FREIRE, **À sombra desta mangueira**. 2ª ed. São Paulo: Olho d'Água: 1995.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1993.

PAULA, Lucimara Cristina de. **Contribuições da Dialogicidade em Paulo Freire às Pesquisas e Propostas sobre Formação de Educadores.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 30, p.57-73 jan./abr. 2017. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais.** Brasília, 2009.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 Anos.** Brasília, 2010.

PETRUS, A. (Org.). **Pedagogia Social.** Espanha: Ariel, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Comprender e transformar o ensino.** 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.



PRÁTICAS DOCENTES E A INFÂNCIA NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E PARAGUAI EM PONTA PORÃ E PEDRO JUAN CABALLERO

Angela Fakir angelifakir@gmail.com¹

Mateus Nucci mateusnucci@gmail.com²

Resumo: O presente trabalho é resultado da pesquisa de campo “Práticas docentes e a Infância na fronteira” realizada na conurbação de Ponta Porã (MS/Brasil) e Pedro Juan Caballero (Distrito de Amanbay/Paraguai), no primeiro semestre de 2016. Procurou-se investigar, sob o prisma de crianças matriculadas na rede municipal de ensino e de educadores que atuam em escolas e projetos sociais de cultura e educação, qual cultura e vivência de infância podem ser observadas nessa região. Através de relato da experiência o texto aborda quais problemas se apresentam na realidade escolar das crianças entrevistadas e como educadores percebem e agem com o intuito de produzir enfrentamento a esses problemas. A investigação propiciou a observação de uma interessante distinção de percepção a respeito dessa infância entre educadores atuantes na escola e educadores sociais atuantes em projetos promovidos pela secretária de cultura. Parte do conteúdo deste documento compõe o capítulo do livro Crianças em fronteiras: Histórias, Culturas e Direitos, organizado por Verônica Regina Müller.

Palavras-chave: Infância, fronteira, multiculturalismo, prática docente.

Introdução

A REALIDADE MULTICULTURAL³: UMA INFÂNCIA, DOIS PAÍSES, DUAS LEGISLAÇÕES, TRÊS LÍNGUAS

Uma sala de aula de educação infantil, Jardim II. A professora está apresentando as crianças as letras e o conceito de letra inicial. Diz aos alunos que ela é capaz de desenhar no

¹ Graduada em pedagogia pela Faculdade da Lapa (Fael), mestranda do programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação Científica e Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso Do Sul (UEMS). Artista plástica e professora da rede municipal de Ponta Porã e, de disciplinas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

² Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS com especialização em Gestão Ambiental, Mestrado e Doutorado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade pela Universidade Federal da Grande Dourado – UFGD. Coordenador pedagógico de uma escola da rede particular e professor efetivo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso Do Sul.

³ Multiculturalismo enquanto a coexistência de mais de uma cultura.

quadro qualquer animal que eles pedirem. O objetivo não é exibir sua habilidade artística, e sim apresentar as letras iniciais dos nomes desses bichos, a partir dos animais que os alunos propuserem. Pedem para que ela desenhe um Jacaré, ela o desenha e escreve a palavra JACARÉ embaixo do desenho, perguntando aos alunos qual é a letra que começa a escrever a palavra. Uma fauna bem diversificada vai surgindo no quadro negro. Os alunos entendem o conceito de letra inicial e aos poucos vão identificando nas iniciais das palavras escritas na lousa letras já conhecidas.

Um aluno pede um Urso. A professora segue com a brincadeira de desenhar e escrever nomes. Ao escrever Urso e comentar que Urso começa com U, uma criança a corrige com veemência. “Tia, não é com U, é com O”. “Meu bem, é com U, veja como dizemos: UUUUrso”. Os outros alunos estavam divididos, havia quem dissesse que era com U e também quem afirmasse que era com O. Ele insistiu, continuou a corrigir. A professora continuou a defender a grafia com U até ouvir um argumento que lhe deixou curiosa ... “Eu sei que começa com O, por que eu já sei escrever urso, minha mãe me ensinou.” A professora lhe estende o giz e pede para ele mostrar como é. Ele vem até ela, pega o giz, fica na ponta dos pés para alcançar a lousa e escreve “OSO”. A professora que não é natural da fronteira teve que reconhecer: urso em uma escola de Ponta Porã, também pode ser escrito com O e, possivelmente, em uma escola de Pedro Juan Caballero Oso seja grafado com U.

Esse episódio vivido recentemente em uma das turmas nas quais leciono apresenta uma característica presente nessa região de fronteira: o multiculturalismo. As cidade-gêmeas (estabelecidas através da portaria 125 em 21/03/2014 pelo Ministério da Integração Nacional) de Ponta Porã no Mato Grosso do Sul (Brasil) e Pedro Juan Caballero no Departamento de Amanbay (Paraguai), constituem uma das maiores conurbações fronteiriças da América Latina. Juntas somam uma população de 200 mil habitantes, 114.000 em Pedro Juan e 86.000 em Ponta Porã, que compartilham riquezas e mazelas.

Se por um lado habitantes de ambas as cidades convivem bem e se beneficiam da multiplicidade cultural, por outro, a existência de duas legislações, a burocracia que dificulta a ação das instituições e o consequente acesso à justiça, a corrupção inserida nas mais diversas esferas estatais dos dois países, bem como as oportunidades de lucros oferecidas pela natureza das fronteiras, constroem uma realidade que fomenta em Ponta Porã impunidade e um dos maiores índices de criminalidade do país.

Em Ponta Porã o mapa da violência em 2013 apontou uma taxa de homicídios, índice baseado no número de mortes ocorridos a cada 100.000 habitantes, acima da média nacional e de cidades onde a violência é frequentemente relatada como um problema grave,

como Rio De Janeiro/RJ e Porto Alegre/RS (WASELFISZ, 2013). A taxa de homicídios em Ponta Porã nesse ano alcançou 42.99 óbitos, enquanto a média nacional foi de 26.99 __taxa que já é bastante alta, uma vez que o país ocupou o sétimo lugar entre as mais altas taxas de homicídio dentre 95 países que participaram do estudo. As capitais dos estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul também apresentaram índices significativamente mais baixos que os de Ponta Porã, 9.67 e 38.49 respectivamente.

A taxa de homicídios na fronteira é algo que se relaciona a falta de integração dos estados no sentido de promover soluções aos problemas compartilhados por suas populações e com a facilidade de fluxo e contatos internacionais, fatores que permitem que ocorram nessa região um forte domínio econômico exercido por cartéis narcotraficantes, traficantes de armas e contrabandistas.

JUNIOR e BUITONI (2011) apontam para a existência de um “código informal de leis”, algo denominado e conhecido pela população local como a “Lei da Fronteira”. Essa “Lei” seria caracterizada por uma série de ações polêmicas e ilegais, praticadas inclusive por agentes estatais. Os autores ilustraram isso com o exemplo da transgressão dos limites territoriais realizadas por policiais de ambos países. Embora isso, do ponto de vista jurídico e político, seja considerado inadmissível há um acordo tácito que dribla os entraves burocráticos e amplia a ação da polícia para o bem e para o mal. Essas ações ilegais, quer sejam praticadas pela população ou por agentes do estado, constroem uma integração informal entre os países. Essa integração informal, na mesma medida em que sana necessidades gera conflitos.

A presença dessa integração informal indica que as ações de integração oficiais, propostas e desenvolvidas pela esfera governamental de Brasil e Paraguai são ainda insuficientes para atender satisfatoriamente as necessidades da população. De acordo com MACHADO (2000), as relações internacionais vêm sendo orientadas desde a era moderna por uma noção de soberania nacional e isso tem se tornado um grande obstáculo para se alcançar entre os países um convívio harmonioso, algo que se intensifica em regiões limítrofes.

Ainda em Machado(2000), vemos que políticas nacionalistas e isolacionistas são adotadas com o intuito de reforçar a manutenção de uma identidade nacional e anular a influência vizinha que pode ser encontrada em regiões de limite territorial, ignorando o fato de que para a população que habita essas regiões, apesar de ser o objeto de políticas excludentes, a integração não se trata de uma opção, mas de uma necessidade.

Historicamente, independente das ações dos estados a integração se dá através dos mais diversos vínculos humanos e uma série de elementos que dizem respeito ao cotidiano e

realidade da população e transgridem a lógica de soberania nacional do estado. Demonstrando que quando as leis e a ação do estado não se aproximam da realidade e das necessidades de uma população, essa irá criar mecanismos informais e/ou ilegais para atendê-las.

Em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero esses mecanismos constituem elementos que participam do funcionamento das cidades. Não é possível nem desejável conter em limites territoriais e construções ideológicas a busca de uma população por soluções a problemas que as afetam diretamente, especialmente, quando essas construções não se relacionam com expressões culturais identitárias e o limite territorial não é marcado por uma fronteira natural como um rio ou cadeia de montanhas que dificulte o fluxo das pessoas entre territórios.

Importante apontar para o fato de que embora a violência promovida pela presença de intensa atividade do crime organizado, essas cidades não devem ser vistas como espaço exclusivo de traficantes de armas, contrabandistas e narcotraficantes. A presença do crime organizado nessas cidades apesar de intensa não é o que define esse espaço. A fronteira é espaço de diálogo e trocas, onde culturas e identidades conversam de maneira próxima. Inseridas nesse cenário as crianças transitam entre dois países, três idiomas e duas legislações.

Quais vivências de infância existem aqui? Quais problemas afetam as crianças que vivem nessas cidades irmãs? Crianças de ambas nacionalidades tem garantidos seus direitos universais independente das diferenças no arcabouço legal dos dois países? Quais estratégias de ação são pensadas e executadas por educadores para atender as demandas nascidas dessa realidade?

A necessidade de construir conhecimento sobre a vivência de infância dessa região com tantas especificidades foi força motriz para a investigação realizada a partir da pesquisa de campo “Práticas docentes e a infância na fronteira”, cujos resultados apresentam-se nesse texto.

Desenvolvimento

FALA⁴ DE CRIANÇAS E ADULTOS SOBRE A INFÂNCIA NA FRONTEIRA: RELATO DE PESQUISA

⁴ O termo fala faz referência as ações de escuta realizadas no decorrer da investigação, conversas e entrevistas que tornaram viáveis esse estudo.

Partindo do entendimento de que as pesquisas que investigam fenômenos sociais são melhores apoiadas por uma metodologia que contemple uma abordagem qualitativa (TRIVINOS, 1987), essa abordagem foi a que adotamos no desenvolvimento da pesquisa apresentada aqui. A investigação se deu através de três momentos: o estudo de literatura, a escuta a partir de entrevistas estruturadas e abertas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) e a análise dos dados obtidos.

No intuito de investigar as vivências da infância e práticas docentes presentes nas cidades de Ponta Porã (MS/Brasil) e Pedro Juan Caballero (DISTRITO DE AMANBAY/Paraguai), julgamos necessário ouvirmos o que crianças e adultos tinham para contar a respeito de como é ser criança no espaço específico de duas cidades que embora se encontrem em países distintos, partilham de um mesmo espaço físico e simbólico, uma vez que as identidades nacionais se mostram menos presentes do que a identidade cultural própria que não diz respeito a um ou outro país, mas ao encontro de ambos na fronteira.

Antes de definirmos quem seriam as pessoas convidadas a participarem da pesquisa, fizemos um levantamento junto a secretaria municipal de cultura e a secretaria municipal de educação a respeito de quais instituições poderiam responder na figura de profissionais e alunos a um questionário e a uma entrevista aberta. Na secretaria de cultura fomos recebidos e apoiados por Gisele Flor⁵, secretária municipal de cultura, que nos indicou os educadores sociais que exercem suas atividades na FUNDAC (Fundação de cultura de Ponta Porã).

A pesquisa foi viabilizada através da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã, onde contamos com a ajuda do professor Evaldo Rodrigo Weckerlin para avaliar dentre as escolas da rede qual seria mais interessante para desenvolver a pesquisa e apresentar-nos a direção e coordenação da escola. Ao fim de algumas considerações optamos por desenvolvê-la na Escola Polo Municipal Ramiro de Noronha.

O que motivou a indicação dessa instituição é o fato dela estar situada a poucos metros de Pedro Juan Caballero, “na linha”⁶, e apresentar uma comunidade estudantil composta por aproximadamente 1.500 alunos distribuídos em turmas de EJA (educação de jovens e adultos oferecidos no período noturno), educação infantil e series iniciais e finais do ensino

⁵ Os nomes citados neste texto dizem respeito aos adultos que de alguma forma trouxeram em suas ações, falas e respostas ao questionário de pesquisa, aspectos relevantes ao desenvolvimento do estudo que nos deram permissão para citar na construção do texto seus nomes. Em relação a transcrição das falas das crianças e de alguns profissionais com os quais tivemos dificuldade de reencontrar para pedir permissão para citar seus nomes, optamos pelo uso das iniciais.

⁶ A expressão “na linha” é corriqueira na fala dos moradores de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Faz referência aos locais situados nas proximidades e nas avenidas que delimitam o território de Brasil e Paraguai.

fundamental. Mais de 90% desses alunos são Paraguaio ou Brasiguaios⁷, plurilíngues, não apresentando a Língua Portuguesa como Língua materna.

Na escola fomos recebidos por C. e R. (Coordenadora pedagógica e diretora, respectivamente), que falaram sobre o perfil da escola e de alunos, e, sobre as práticas realizadas na instituição no intuito de promover uma educação de qualidade, capaz de oportunizar vivências que contribuam ao desenvolvimento pleno dos alunos e superar as dificuldades presentes relacionadas, principalmente, ao desafio de alfabetizar em Português crianças que não falam esse idioma. Através da diretora foi encaminhado o questionário aos demais educadores e foi promovido um encontro com alunos do quarto e quinto do ensino fundamental.

Na biblioteca da escola, local escolhido para o encontro com as crianças, antes de iniciarmos a entrevista expomos para as crianças os motivos que justificavam aquele encontro e o desejo de ouvi-las para a investigação, dada a importância da fala delas. Explicamos que há muitas formas de se construir conhecimento e uma delas é através de pesquisas científicas como a que estávamos fazendo. As crianças demonstraram estranhamento ao uso da expressão pesquisa científica estar sendo usada para se referir a nossa conversa. V. (10 anos) demonstrou esse estranhamento ao nos perguntar se ciência não é feita em laboratório.

Dissemos a elas então, que o conhecimento científico é como uma grande árvore, cada um de seus galhos traz conhecimentos construídos a partir de uma direção específica do olhar. Comentamos que há Ciências humanas, sociais, exatas, biológicas, da saúde. E que assim como os galhos de uma árvore se dividem em galhos menores, essas ciências também apresentam outras divisões. Que essas divisões existem em grande parte por ser diferente as direções que a gente percorre para entender o que acontece com uma célula ou estrela e para entender o que acontece com pessoas. R. (10 anos) contribuiu ao entendimento sobre construção de conhecimento científico exemplificando: “Pra entender célula e estrela precisa de máquina, microscópio e telescópio e pra entender gente precisa de ouvido e olho”.

Após essas considerações demos início a entrevista, que embora identificada com a técnica de entrevista aberta (por não termos definido o número ou o teor das perguntas e o formato das respostas) contava com um breve referencial baseado no questionário aplicado

⁷ O termo é usado para brasileiros e seus descendentes estabelecidos em território da República do Paraguai, em áreas fronteiriças com o Brasil. Na fronteira em questão o termo também faz referência a Paraguaio e seus descendentes que desenvolvem atividades de estudo, trabalho, lazer e cultura no lado brasileiro da fronteira, e a indivíduos cujos pais são de ambas nacionalidades.

aos profissionais de educação. Ao final do encontro foi solicitado às crianças que escrevessem um texto sobre a entrevista.

Aos Educadores sociais que atuam nos projetos culturais oferecidos pela FUNDAC e aos profissionais que atuam na EPM Ramiro de Noronha, foi entregue um questionário. Respondido por esses educadores de maneira generosa, uma vez que, muitos deles ao descreverem as percepções solicitadas a respeito da infância, suas práticas docentes e o contexto sociocultural da fronteira o fizeram de um modo muito amplo e rico.

Poderia dizer o mesmo da participação das crianças, mas não estaria descrevendo corretamente. A conversa com os alunos, bem como o texto, que esses produziram ao final do encontro alcançaram um nível de troca tão intensa e sensível que todo adjetivo que procuramos para caracterizar a importância desse encontro nos parecem insuficientes. Talvez a dificuldade esteja colocada por estar a alegria e a importância desse encontro inseridas na esfera das coisas indizíveis, matéria prima de conhecimentos e poesia.

Uma das questões perguntava quais aspectos culturais poderiam ser considerados como “coisa nossa”. Crianças e adultos apontaram o multiculturalismo, a cultura da erva mate marcada através do consumo da erva em bebidas tradicionais como terere, chimarrão e cocido, comidas típicas, danças, músicas tradicionais entre outras expressões artísticas, com esses aspectos. As crianças além de apontarem os elementos acima citados também apontaram o comércio informal feito na linha, como sendo coisa nossa. De acordo com C. (9 anos): “Tem camelô em todo lugar, mas os nossos são diferentes, mais legais, conversam mais, e vendem mais barato se você não tiver o dinheiro todo pra comprar.”. Descrevendo de forma tão simples quanto verdadeira a cultura das negociações livres, típicas do comércio informal na linha. Permeado de pedidos e ofertas de descontos.

Perguntamos se os entrevistados entendiam que os direitos universais da infância eram respeitados em ambos países. Quase a totalidade dos entrevistados disseram que não e apontaram a facilidade de adquirir drogas e armas somado ao trabalho infantil (mais comum no lado paraguaio) como violações claras dos direitos da criança.

Quando pedimos aos participantes da pesquisa para elencarem aspectos positivos e negativos presentes na fronteira, muitos apontaram a diversidade cultural como aspecto positivo e quase todos apontaram a presença do crime organizado e a facilidade de acesso a drogas e armas como aspecto negativo. Algumas crianças apontaram como aspecto negativo

os brasileiros não falarem Espanhol, Guarani ou Jopará⁸, já que brasileiros não apresentarem fluência nos idiomas falados por elas constitui elemento causador de dificuldade na comunicação e consequente socialização dessas crianças.

Durante a entrevista J.G. (9 anos) falou sobre a dificuldade de começar a estudar em uma escola onde as professoras não falam o seu idioma. “A professora não entendia nada do que eu falava, então eu ficava quieta o dia inteiro.”. K.(9 anos) contou que quando ele começou a estudar na E.P.M. Ramiro Noronha, não sabia falar português e também não sabia que a maioria dos colegas não sabiam falar português. Então ele e os colegas ficavam em silêncio. “Só a professora conversava.”

Foi de uma maneira bastante curiosa que K. descobriu que quase todos os amigos também falavam guarani. Ele disse que aprendeu a falar em português bem rápido por que seu pai e tios brasileiros o ensinavam todo dia. Então ele tentou falar com os colegas que não o responderam. K. ficou pensando que os colegas eram mudos ou não gostavam dele. Já que não falavam com ele mesmo tendo aprendido a falar português. Ele então se queixou do silêncio dos colegas com a professora que lhe revelou que os colegas não falavam em Português ainda. Ele contou que ficou muito contente por que depois disso ele conseguia brincar e conversar com os colegas e com a professora, muitas vezes traduzindo a fala da professora aos colegas que ainda não falavam português. Segue transcrição de trecho do texto produzido por K. onde ele conta parte do episódio:

“(…) Eu falava para os meus amigos em Português achando que eles iam entender e eles não entendiam o que eu falava. Eu ria pra eles e eles riam pra mim, mas ninguém sabia do quê que a gente estava rindo. Eu fiquei tão feliz por ter aprendido português e os meus amigos também, por que eu podia falar, e falar com a minha professora e meus colegas sobre as tarefas que eram pra fazer.”

O relato da descoberta de K. ilustra como muitas vezes práticas docentes podem reproduzir e reforçar um contexto social. O fato da professora promover monólogos para um grupo de crianças silenciosas se relaciona ao fato dessa profissional estar inserida em uma sociedade adultocêntrica. As reproduções das relações sociais estabelecidas nesse arranjo

⁸ Mescla de idiomas _ Espanhol, Português e Guarani _ típica da nossa fronteira muito falada por paraguaios e brasiguaios. O Jopará se distingue do Portunhol e do Guarani falado em outras regiões, tanto no Paraguai, como no Brasil.

reforçam e mantêm ações pedagógicas pautadas em um paradigma da educação que dispõe alunos e educadores de forma verticalizada.

Essa verticalização no caso específico de K. fez surgir um problema que não foi solucionado pela escola, mas pela ação de familiares. Outras crianças e educadores apontaram para a presença da família na solução das dificuldades dos alunos. B. (9 anos) nos disse que só conseguiu superar as dificuldades encontradas na escola quando sua mãe começou a falar mais com ele em português. E a Pedagoga I. afirmou que a qualidade da inserção dos alunos paraguaios nas escolas brasileiras está na dependência direta de como a família irá dar suporte a essa criança quando essa não estiver em sala de aula.

Evidente que a família desenvolve papel de extrema relevância no desenvolvimento pleno da criança, e isso envolve as relações que essa irá estabelecer no ambiente escolar. Mas a importância das ações familiares não retira a responsabilidade profissional de educadores no sentido de pensarem e desenvolverem práticas docentes que lidem com o multiculturalismo de seus alunos de modo a reconhecer e valorizar essa diversidade.

CANDAU (2011) afirma que a cultura escolar dominante foi construída a partir de uma matriz epistemológica e político-social da modernidade que prioriza o comum, o homogêneo e o uniforme. Considerando-os como elementos constituintes do universal, produzindo práticas docentes que lidam com as diferenças de duas maneiras, ou as ignoram ou as entendem como um problema a ser resolvido.

Em relação a linguagem há que se considerar que a construção de uma cultura nacional na América Latina, implementada para atender aos interesses de um processo de colonização, contribuiu para a criação de padrões de alfabetização e ensino universais. A generalização de um único idioma como o meio dominante de comunicação em todo um território nacional, estabelece uma cultura homogênea e mantém instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema nacional de ensino.

A diretora da E.P.M. Ramiro Noronha, contou-nos que dá prioridade a contratação de profissionais que falem Guarani, sendo que nas turmas de alfabetização e educação infantil isso é mais do que uma prioridade é um pré-requisito. A mesma também nos disse que há iniciativas da secretaria municipal de educação em promover cursos que ensinem o idioma como estratégia de formação continuada dos professores da rede municipal.

No entanto é válido dizer que iniciativas como essas apresentam um potencial de mudança que só se confirmam numa prática docente que ocorra a partir do desejo do educador

de desconstruir a perspectiva da homogeneização presente no cotidiano escolar. Apesar de todo um esforço teórico no sentido de reconhecer, valorizar e incluir a diversidade cultural _ haja visto o legado de educadores como Paulo Freire e Emília Ferreiro, e as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais _ o não respeito a cultura do outro ainda é bastante frequente no cotidiano escolar.

Práticas docentes que trazem latentes por baixo de seus discursos teóricos de valorização da diversidade cultural a aceitação exclusiva de comportamentos e expressões que tenham o aval da cultura dominante, são responsáveis por uma grande parcela da exclusão e discriminação sofridas por crianças em quase todas as instituições escolares brasileiras.

Em Ponta Porã embora a cultura dominante das práticas docentes sigam ainda o paradigma escolar que apresenta um forte caráter monocultural, o multiculturalismo presente na realidade das crianças que vivem aqui exige dos profissionais de educação olhares e ações que ultrapassem esse modelo. Não é possível ignorar o fato de que há nas salas de aula das cidades em questão crianças que falam Guarani, Espanhol e Jopará.

Famílias indígenas, muçulmanas, asiáticas, Nordestina e de outras regiões do Brasil, vivem em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero com suas crianças. Não importa se pertencem a esse local por ser essa sua terra ancestral ou por ser terra escolhida para fixar raízes, importa que elas estejam aqui, e suas crianças se encontrem presentes nesse espaço escolar. Práticas docentes que não levem em conta essa diversidade tendem a inviabilizar a promoção de um ambiente propício a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos alunos, para além de uma educação excludente que apenas reproduza e reforce visões discriminatórias presentes nos arranjos sociais.

O educador social Ígor Marcel Caffarena Jorge que atua como educador voluntario em um projeto que ensina a jovens e crianças da fronteira a arte do Karatedo faz a seguinte constatação ao ser questionado sobre sua atuação junto aos alunos do projeto:

“Diante da nossa realidade: fronteira seca, não percebo nenhuma dificuldade de interação entre as crianças de nacionalidade paraguaia com as brasileiras. O que me surpreende é que desde tão pequeninos os nossos vizinhos já dominam 3 idiomas, enquanto nossas crianças parecem não receber o mesmo estímulo.”

Outro educador social, Rafael Rodrigues Do nascimento, professor de música atuando em um dos projetos culturais desenvolvidos pela FUNDAC deu a seguinte resposta ao ser questionado sobre como é a experiência de trabalhar com crianças de outras nacionalidades:

“Uma experiência inovadora, pois é o contato com o fortalecimento do sentido que estamos em uma fronteira que não divide, mas sim une. O idioma muitas vezes encarado como um entrave, a meu ver é algo que faz toda a diferença. A diferença de línguas faz com que pessoas dos dois lados aprendam mais.”

Interessante percebermos que diferente de outros educadores que exercem suas práticas na escola e relatam dificuldades ao lidar com diferenças culturais de alunos que falam outros idiomas, os educadores sociais que atuam em projetos culturais não entendem essas diferenças como constituintes de dificuldades. Percebem-nas a partir de um prisma que as transmutam em vantagens. Que fatores levam a essa diferença de percepção?

Essa diferença que apresenta crianças multilíngues ora como um problema ora como uma vantagem parece estar relacionada a uma valorização ideológica do idioma Português como resquícios de uma visão de hegemonia cultural do Brasil sobre o Paraguai, do Europeu sobre o indígena, presente na educação escolar e ausente na atuação de educadores sociais.

Os esforços que podem trazer mudanças no sentido de oportunizar práticas docentes mais humanas dizem respeito a construção de entendimento que supere a ideia de que a diferença é um problema e a homogeneidade um facilitador do trabalho pedagógico. Um educador que se depara em seu cotidiano com alunos que apresentam uma identidade multicultural tão intensamente marcada não tem a homogeneidade como opção.

Considerações finais

Ao fim dessa investigação podemos afirmar que as crianças que vivem em Pedro Juan Caballero e Ponta Porã partilham muito mais do que o espaço físico e simbólico delimitado pela linha de fronteira. Partilham uma identidade cultural formada pela presença de várias culturas. Em sala de aula essa identidade multicultural muitas vezes é encarada por educadores como um problema, o que se relaciona com o surgimento de práticas docentes que longe de serem ideais não solucionam o real problema que se apresenta na vivência de crianças em um ambiente escolar onde a língua falada não constitui elemento de socialização. Parte da solução do problema parece estar no desenvolvimento de práticas docentes que promovam uma mudança no atual paradigma, que modifique olhares e aproxime discurso teórico e práticas. O tempo da infância é ligeiro, crianças passam por ele num piscar de olhos. A busca por soluções para as dificuldades encontradas por elas no ambiente escolar exige esforços de familiares, educadores e gestores públicos. Isso muito mais do que solucionar problemas

escolares pontuais é algo que diz respeito a construção de um mundo mais humano e livre, uma vez que essa construção passa pela via da educação.

Referências

CANDAU, V. M. F.. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.**

Currículo sem fronteiras, Rio de Janeiro, v.11, n.2, pp.240-255, 2011.

FARIA, Ederson; SOUZA, V.L.T.. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. V.15, n.1, 2011

JUNIOR, V.G.F; BUITONI, M. M. S.. **A integração na fronteira seca: Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai).** Jornada Nacional de Iniciação Científica da 63ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, UFG, Goiânia, 20 11.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Lia Osário. **Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade.** Revista Território, Rio de Janeiro, ano V, n 8, pp. 7-23, 2000

OLIVEIRA, Marcio Gimene. **A fronteira Brasil Paraguai: principais fatores de tensão do período colonial até a atualidade.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2008

TRIVIÑOS, Augusto N. S.; NETO, Vicente M. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil.** Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

PROJETO “A CIDADE QUE NÓS QUEREMOS”: QUANDO OS ADOLESCENTES SAEM DA SALA DE AULA PARA PENSAR A CIDADE

Viviane Martins de Souza¹

Resumo: Neste trabalho, discutiremos um pouco da experiência educativa na cidade e na escola, vivenciada no projeto “A Cidade que nos queremos”, idealizado em novembro de 2016 com estudantes do 2º ano Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná – Campus Goioerê e com início de atividades em fevereiro de 2017. O objetivo deste texto é apresentar a experiência educativa do projeto, com os alunos, sob a forma de um relato. Defendemos que as crianças e os adolescentes, em concordância com MUÑOZ (2004) representam uma parcela da sociedade que possui o direito de ser ouvida e que tem muitas contribuições para a cidade hoje, e não num futuro distante. Para embasar as discussões presentes neste relato, foram utilizadas notas de campo com impressões de estudantes pesquisadores participantes do projeto, com idades e estágios diferentes no *campus*, acerca da prática de discutir a cidade como atores sociais e não como expectadores, com um olhar observador e crítico. Nosso referencial teórico repousa na Geografia Urbana, na Educação Popular e na Educação Social. Como um projeto ainda em andamento, neste trabalho não apresentaremos resultados e a conclusão será de modo não definitivo, dada a continuidade da pesquisa junto aos estudantes.

Palavras-chave: Cidade. Educação. Adolescentes. Projetos. Protagonismo juvenil.

Introdução

A Cidade é cultura, é criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade (FREIRE, 2014, p.28).

¹ Licenciada Plena em Geografia pela UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Mestranda em Educação pela UEM – a Universidade Estadual de Maringá, pesquisadora do GEUR – Grupo de Estudos Urbanos da UEM e do NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Social do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: viviane.souza@ifpr.edu.br

A cidade é uma das maiores realizações históricas do homem. Deixando o nomadismo, ele fixou-se na terra e fez-se agricultor. Com o tempo e aprimoramento das técnicas, criou suas ferramentas, suas novas técnicas, seus modos de produção e reprodução e, também, suas cidades. Enquanto processo contraditório – que traz benefícios, mas também problemas diversos, o crescimento urbano provoca, como na fala de FREIRE citada, “a mirada estética” ou “de espanto”. Neste trabalho, discutiremos um pouco da experiência educativa na cidade e na escola, por meio do projeto “A Cidade que Nós Queremos”, idealizado em novembro de 2016 com estudantes do 2º ano Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná – Campus Goioerê e com início de atividades em fevereiro de 2017. Para embasar as discussões deste relato, compartilho notas de campo próprias, com percepções de estudantes pesquisadores participantes do projeto, com idades e estágios diferentes no *campus* acerca da experiência de se discutir a cidade como ator social e não como expectador, com um olhar observador e de escuta sensível, diante do que se vê e se ouve nos espaços urbanos do município de Goioerê, no Estado do Paraná. Nosso referencial teórico repousa na Geografia Urbana, na Educação Popular e na Educação Social. Como um projeto ainda em andamento, neste trabalho não apresentaremos resultados e a conclusão será de modo não definitivo, dada a continuidade da pesquisa junto aos estudantes. Portanto, a metodologia usada na construção deste relato, é a revisão de notas de campo e vivências adquiridas no cotidiano da pesquisa e da sala de aula com os jovens pesquisadores, além do uso do referencial teórico que norteia o projeto.

“A Cidade que Nós Queremos” - a reflexão que levou a uma ação pedagógica

Em novembro de 2016, logo após o fervor das ocupações escolares no Paraná, que reivindicavam maior participação de alunos, pais e professores na Reforma do Ensino Médio, proposta e aprovada pelo governo atual sem a devida discussão com a comunidade escolar, as aulas foram retomadas e iniciamos os trabalhos de quarto bimestre, com a turma do 2º ano Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná – Campus Goioerê, do turno matutino. Naquele momento, discutíamos a Geografia Urbana com seminários apresentados pelos estudantes, os quais leram clássicos do tema em capítulos selecionados, para que conversássemos sobre problemas urbanos atuais, como segregação urbana, fluxos migratórios, uso indígena da cidade, ocupações de espaços públicos, entre

outros. Em meio às discussões, muitos questionamentos foram levantados sobre a diferença entre cidades, entre bairros, entre ruas... E nessa reflexão, os estudantes sugeriram que aquele trabalho fosse ampliado para um projeto, pois, nos Institutos Federais é comum a existência de projetos em contra turno, e assim nasceu o projeto “A Cidade que Nós Queremos”, para registrar, academicamente, o que os adolescentes pensam sobre seus espaços urbanos, suas críticas, seus anseios, suas miradas, numa pesquisa realizada junto aos próprios adolescentes, elencados como pesquisadores no grupo ora formado, que hoje conta com seis estudantes, do 1º ao 3º ano dos cursos do IFPR Campus Avançado Goioerê.

Iniciado este ano, o projeto conta com a colaboração dos professores de Artes e Língua Portuguesa do IFPR Campus Goioerê, respectivamente, o professor Me. Marcelo Adriano Colavitto e a professora Me. Miriam Juliana Pastori Bosco, pois o trabalho com os alunos pretende produzir um documentário registrando falas de outros adolescentes, bem como um livro de crônicas urbanas, escrito por eles mesmos. Desse modo, o que era uma simples aula de Geografia Urbana tornou-se um trabalho transdisciplinar, que exigiu auxílio com as questões estéticas de elaboração de um documentário e também de um livro. Adotamos a metodologia da investigação participativa, onde os adolescentes são protagonistas do projeto, propondo discussões, entrevistas, imagens e quaisquer outros registros para serem lançados no documentário. As bases teóricas são fornecidas pela autora e coordenadora do projeto, e pelos colaboradores. Dessa forma, a comunicação dos resultados da pesquisa, previstos para o final de 2018, foi escolhida por decisão coletiva com estudantes, já na idealização do trabalho.

Sua ênfase no “Nós” coloca o educador na posição de mediador do conhecimento, como alguém que apresenta o que tem sido produzido sobre o estudo da cidade e suas problemáticas, que lhe fornece ferramentas para aperfeiçoar sua criticidade da paisagem construída, do espaço geográfico dinâmico. No “nós” está expresso quem vive e constrói sua espacialidade, sua territorialidade, que constrói seu lugar a partir de experiências espaciais sentidas no tato, no som, no contato com o outro, onde o corpo envolve-se geograficamente e constrói um saber, “amalgamado com a cultura, a história as relações sociais e a paisagem” (MARANDOLA JR apud TUAN, 2013, p.7). Seu destaque no “queremos” expressa a certeza de que o espaço urbano pode e deve ser melhor, e que este querer local deve estar acima de interesses globais impostos sobre os lugares, tornando-os insensíveis aos seus habitantes,

inadequados, coordenados por lógicas distantes que não contemplam particularidades da região, pois

O conteúdo do território como um todo e de cada um dos seus compartimentos muda de forma brusca e, também, rapidamente perde uma parcela maior ou menor de sua identidade, em favor de formas de regulação estranhas ao sentido local da vida. (SANTOS, 2001, p.104)

Ainda que sem a precisão das palavras de SANTOS, os jovens de Goioerê percebem a acentuação das desigualdades oriundas de um processo homogeneizador do capital global, onde se nota, segundo o autor, consequências ainda mais danosas em países grandes (de grande extensão territorial), já propensos a muitas diferenças internas. É comum ouvir dos estudantes sobre a época áurea do algodão em Goioerê na década de 1980, onde viviam cerca de 100 mil habitantes na cidade e havia até um cinema e um aeroporto, hoje utilizado apenas para aplicação de agrotóxicos nas lavouras de soja, trigo e milho (IBGE, 2017). Ao ouvirem estas histórias de seus pais, e de como a cidade, na década de 1990 entrou em declínio – inclusive populacional² – com o fim da cultura do algodão, eles estabelecem uma leitura crítica sobre os efeitos das monoculturas no município e as transformações negativas que a cidade sofreu com este processo.

As reuniões do projeto “A Cidade que Nós Queremos” acontecem semanalmente no Campus Avançado Goioerê e saídas de campo já foram feitas para conversar com outras escolas para agendamento de entrevistas e também para observar a cidade e comparar as leituras com a realidade vivida.

Quando os adolescentes saem da sala de aula para saberem quem são e onde estão

Ao discutir a leitura num de seus textos FREIRE coloca:

E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (...). Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que venho me referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a leitura que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. (...) O que me parece fundamental deixar claro é a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do

2 A população de Goioerê saiu da cifra de cerca de 100 mil habitantes, para aproximadamente 29 mil, segundo os últimos Censos do IBGE (2017).

mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (FREIRE, 2013, p.59).

Nas experiências didáticas no ensino de Geografia nas pequenas cidades é possível verificar a distância de muitos conceitos incluídos nos livros didáticos da realidade tangível dos adolescentes. Os estudos da cidade, em geral, referem-se às metrópoles, e a realidade das cidades menores parece restrita a diferenciação populacional entre estas e aquela. No âmbito do projeto, tem sido valorizada a experiência cotidiana de cada um dos estudantes, numa busca de se valorizar este saber local que eles possuem, este conhecimento da Geografia não presente nos livros, uma leitura de mundo a partir de seu local, de seu lugar. Em nossas leituras estão incluídas obras que tratam da questão municipal do Brasil e, especificamente, das pequenas cidades. Ao “retornar ao mundo”, é possível notar a releitura feita em falas como que sugerem *“a leitura da realidade do mundo a partir do próprio local, com diálogo entre professor e aluno, para transformação da realidade local”* (R., 18 anos). Neste território, o professor é aprendiz, “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2013, p.55), “ensinar e aprender vão se dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido” (idem). Aqui, a experiência de campo mostra quantas leituras os jovens fazem de suas cidades, e do quanto nosso arcabouço teórico pode ser revisto e atualizado.

Nossos pesquisadores adolescentes, para situá-los no tempo e no espaço, são filhos de uma geração conectada a Internet e com seus celulares registram, compartilham e comentam a vida como eles a veem. Registram a rua sem calçamento e com calçadas estreitas e mal acabadas, *“já brinquei ali”* (L., 17 anos) e discutem mobilidade e áreas de lazer, com seu vocabulário restrito, mas não menos importante. Eles são habitantes de uma cidade que experimenta o dia a dia do predomínio de monoculturas na economia, que pouco contribui para o número de empregos (IBGE, 2017), posto que é mecanizada, globalizada. Seus pais receberam, à exceção de alguns, pouca instrução, e nunca tiveram contato com pesquisa. Muitos são seus questionamentos sobre o mundo e suas diferenças. Canalizar isto numa pesquisa, é exercício de aprendizado diário, mas enriquecedor.

Na fala de G., 14 anos, *“o aluno vai para o mundo cheio de dúvidas e incertezas”*, certamente semelhantes, ousadamente dizendo, aos adolescentes de mesma idade em qualquer lugar. Saber ler o mundo é importante, e o papel do professor para estimular e mediar esta leitura é estimulante, pois

A questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. (FREIRE, 2013. p.140)

Por certo não é apenas tarefa do professor o “preparar para o mundo”, mas certamente as intervenções deste contribuem no processo, dialogando e questionando com os alunos a realidade socioespacial cotidiana e mundial, preparando-os socialmente para este momento histórico, para este mundo em construção.

Quando os adolescentes saem da sala de aula para questionar a cidade

BERNET (1997, p. 13) afirma que a ideia de uma cidade educativa ou educadora remonta à época onde *paideia*³ e *polis*⁴ eram duas palavras utilizadas vinculadas. A noção de uma cidade ideal incluía a possibilidade de, ela mesma, educar seus cidadãos. Nos dias atuais, ele associa o conceito às ações de vários educadores que, em suas discussões, reafirmavam a ideia, estreitando as discussões entre universidade e cidade. O autor destaca, no Brasil, a atuação de FREIRE e da Educação Popular e defende a “*idea-fuerza*” do conceito de cidade educadora do *Congresso Internacional de Ciudades Educadoras* de Barcelona em 1990, preferindo-o ao conceito de cidade educativa, apresentado pela UNESCO nos anos 1970. A oposição entre os dois conceitos que ele propõe trata do sentido metafórico do termo no documento da UNESCO, como ele considera, e da ideia como possibilidade prática e comprometida do segundo conceito, levado a efeito em muitos países e que tem produzido mudanças até mesmo de cunho arquitetônico em muitas cidades⁵. Diante das possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação, tornou-se possível que nossos jovens conhecessem a realidade de outras cidades no mundo, influenciando em suas próprias leituras sobre os lugares onde vivem. “A informação mundializada permite a visão, mesmo em *flashes*, de ocorrências distantes. O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade” (SANTOS, 2001, p.116). Esse contato tem despertado a criticidade dos

3 *Paideia*, segundo JUNIOR, 2010; RODRIGUES, 2010, p. 96, expressa a raiz histórica do conceito de educação, contendo em seu significado “a excelência, a virtude”, demonstrando “a conexão necessária entre uma condição dada ou existente e o desenvolvimento apropriado à primeira”.

4 A cidade no modelo grego (cidades-estados).

5 Para conhecer todos os projetos das cidades educadoras pelo mundo, é interessante visitar o sítio: <http://www.edcities.org/> da Associação Internacional das Cidades Educadoras.

jovens acerca das enormes desigualdades na produção do espaço urbano e na carência que muitas cidades possuem – em relação a outras, próximas a eles, ou distantes, em outros estados e países – de oferecer maior qualidade de vida aos seus cidadãos, sobretudo os mais jovens, que desejam condições para prática de esportes, para desfrutar de momentos de lazer e para enriquecer-se culturalmente, por meio de ações que deveriam ser oferecidas e realizadas pela cidade. Contudo, é possível perceber que, apesar das críticas, esses jovens têm afeto por suas cidades e desejam sua transformação, que nelas, estabeleceram seus lugares de vida.

Essa relação com o lugar – espaço humanizado, ao qual se atribui valor (TUAN, 2013, p.72) – foi facilmente percebida na convivência com os alunos, em aulas dialogadas cuja conversa vai se aprofundando ao longo do ano, bem como a capacidade crítica desta geração de adolescentes, mais conectada, envolvida, “atualizada” mais rapidamente pelas redes do que muitos de nós, educadores mais experientes; eles permanecem como geração questionadora da ordem e desafiadora do estabelecido, “são irrevogáveis” (BAUMAN, 2011, p.20). Aprender a escutá-los e dialogar com suas experiências, é sem, dúvida, um desafio empolgante para o educador e, unindo-os a pesquisa, sem sombra de dúvidas as discussões sobre educação e cidade tendem a evoluir.

Partindo do pressuposto de BERNET (1997, p. 17) sobre as cidades educadoras e do desejo dos estudantes de prosseguir discutindo a cidade de modo permanente, é que lançamos o projeto. “*Aprender en la ciudad, aprender de la ciudad*” implica em conceber a cidade como um lugar que contém educação, mas que também educa ao gerar processos de socialização, que proporcionarão formação ao indivíduo, formação esta que lhe dará sentidos e significados específicos segundo sua percepção, sua leitura de mundo. A escola, neste contexto, entra como a mediadora desta apropriação espacial, deste conhecer a cidade como nossa propriedade, nossa construção diária e coletiva, mas muitas vezes, por uma negligência causada pela própria falta de esclarecimento sobre ela, a cidade torna-se apenas um modo de reprodução do capital, um meio pelo qual ele se espacializa conforme suas possibilidades de maximização de lucro, ignorando o aspecto humano destes lugares. GADOTTI afirma que

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora. Essa apropriação se dá através de mecanismos criados pela própria escola, como o Colegiado escolar, a Constituinte Escolar, plenárias pedagógicas e outros. (GADOTTI, 2006, p. 135)

Observamos que há meios para se processe essa apropriação, para o conceito de cidade educadora possa ser construído a partir da escola. Nesse contexto, a proposta do projeto, enquanto seu objetivo maior, é a de fazer o registro da participação dos estudantes como sujeitos sociais ativos, capazes de contribuir com esta apropriação da cidade pela escola e vice-versa. Este propósito já é sentido pelos estudantes, ainda que estejamos em sua fase de leituras e discussões, com apenas algumas inserções no espaço urbano – como saídas de campo para observar e fotografar: *“Para mim, participar de projetos, é como complementar o estudo a algo que você só tem a ganhar. Complementar a minha visão de cidade com o Projeto “A Cidade que Nós Queremos” é magnífico. Saber interpretar melhor o espaço em que vivemos. Nos faz abrir os olhos de que ele poderia ser bem melhor.”* (G., 14 anos, estudante pesquisador do projeto).

Nota-se na fala do estudante, seu interesse em *“saber interpretar melhor o espaço em que vivemos”*, e de seu desejo de mudança ao dizer que este saber, *“abrindo-lhe os olhos”*, lhe mostra que *“ele poderia ser bem melhor”*. Percebemos que os adolescentes sabem que há algo mais além da paisagem, há algo mais no espaço construído que lhes querem revelar, e que a escola, por meio de seus educadores, precisa ser este ente que lhes ajudar a desvendar o que está encoberto na produção do espaço em que eles vivem, e que lhes afeta diretamente. Assim sendo

Ao recusar a “domesticação” do tempo [que transforma o futuro num ‘pré-dado’], a pós-modernidade progressista não apenas reconhece a importância do papel da subjetividade na história, mas atua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância. E o faz através de programas em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade (FREIRE, 2014, p. 23).

Concebendo a posição de crianças e adolescentes no mundo atual como protagonistas de movimentos sociais bastante significativos – como o foram as ocupações escolares de 2016 (OCUPA PARANÁ, 2017) – acreditamos que, à semelhança do afirma MUÑOZ, eles não são “o futuro”, no sentido dado ao parâmetro dominante do “homem-branco-adulto” (MUÑOZ, 2004, p.32), que os categoriza como seres “ainda não” (idem), sem condições de opinar para transformação, pois nada sabem, nada podem. Do mesmo modo, *“(…) É a percepção adultocêntrica que prejudica a nossa relação com a criança, pois a percebemos como um ‘vir a ser’ - um ser inacabado e incompleto que precisa amadurecer e evoluir.”* (MÜLLER et al, 2015, p. 32).

Ou seja, é necessário que os educadores compreendam que eles são participantes de um momento e de um desafio sem precedentes: a emancipação de crianças e adolescentes, mesmo sem chegarem a fase adulta, como pessoas plenas de direitos e capazes de oferecer auxílio para elaboração de políticas e práticas na cidade as quais também lhes afetarão. Eles já percebem isto muito bem: *“Para mim, participar de um projeto como A Cidade que Nós Queremos é uma oportunidade de entender nosso papel como agentes formadores da cidade onde nós vivemos e como queremos viver, assim, refletir sobre seus direitos e construir um pensamento mais humano em relação a convivência entre as pessoas.”* (L. 17 anos, pesquisadora do projeto).

A preocupação deles com cidades mais humanas é percebida a cada encontro e experiência. Afinal, são diversos, livres, coloridos e possuem a beleza e a poética em face da vida já perdida em muitos adultos. *“Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância”* (FREIRE, 2014, p.31). Apesar de ainda serem relatados muitos casos de *bullyng* nas escolas, muitas crianças e adolescentes têm protagonizado ações em prol da inclusão, da igualdade e da liberdade de ser. Eles desejam respeito e formação que contemple seu tempo e seu momento histórico.

Quando os adolescentes saem da sala de aula para o mundo

Neste ano, no âmbito do projeto, recebemos a colaboração de estudantes portugueses, por meio do auxílio do professor de Artes de nosso *campus*, então em estágio na Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Os diálogos estabelecidos com os professores de lá e com a cidade inspiraram o professor nesta busca por jovens que pudessem responder questões de nossos estudantes sobre a cidade deles. Reafirmamos a fala de SANTOS (2001) ao mencionar a curiosidade que esta aproximação, mesmo virtual, desperta.

Este contato, ainda que breve, ainda que *“incompleto e superficial”* (SANTOS, 2001, p.116) tem-nos feito refletir, como educadores-pesquisadores e estudantes-pesquisadores, sobre as possibilidades que nossa era oferece de tornar a educação emancipadora uma das protagonistas da história, firmando-se como ciência e como prática possível, necessária e atual.

Ousamos, desse modo, pensar que a história do homem sobre a Terra dispõe afinal das condições objetivas, materiais e intelectuais, para superar o endeusamento do dinheiro e dos objetos técnicos e enfrentar o começo de uma nova trajetória. Aqui, não se trata de estabelecer datas, nem de fixar momentos na folhinha, marcos num

calendário. Como o relógio, a folhinha e o calendário são convencionais, repetitivos e historicamente vazios. O que conta mesmo é o tempo das possibilidades efetivamente criadas, o que, à sua época, cada geração encontra disponível, isso a que chamamos *tempo empírico*, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações e relações e de novas ideias. (SANTOS, 2001, p.173).

Considerações Finais

Este relato de experiência teve como objetivo apresentar um pouco da experiência de trabalhar com adolescentes num projeto para a discussão de suas cidades, intitulado “A Cidade que Nós Queremos”. Nele, buscamos mostrar ao leitor a relevância de uma educação voltada para a reflexão crítica, e para a valorização do saber vivido de nossos estudantes. Crianças, adolescentes e jovens, são capazes de lerem seu mundo, de questionarem sua realidade e, nós, como educadores, precisamos ouvi-los e municiá-los de ferramentas que ainda mais agucem sua curiosidade sobre o mundo e suas belezas e desigualdades, sobretudo, com o desejo de encontrar coletivamente soluções que façam frente aos problemas que enfrentam na cidade, contribuindo para sua formação cidadã. Do mesmo modo, foi intuito o fazer refletir sobre nossa prática cotidiana, do quanto nós, educadores, podemos interferir na realidade ampliando as leituras de mundo prévias que nossos estudantes possuem, dialogando com eles, e com eles aprendendo também.

Referências

BARCELONA. Carta da Declaração de Barcelona. **Cidades Educadoras**. Disponível em: <<http://www.edcities.org/>> Acesso em: 13 de julho de 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERNETT, J. T. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: EdUFPR, 1997. p. 13-32.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, Alicia. (Org.) **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

_____. **A Escola na Cidade que Educa**. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, n. 1, p. 133-139.2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 13 de julho de 2016.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Goioerê. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?codmun=410860&search=parana%7Cgoioere%7Cinphographics:-history&lang=_ES> . Acesso em 11 ago 2017.

MARANDOLA JR., Eduardo. Prefácio. In: TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: EDUEL, 2013.

MÜLLER, Verônica Regina *et al.* Crianças e adolescentes do século 21: sujeitos políticos e de políticas. In: **Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos**. Verônica Regina Müller (Org.). Curitiba: CRV, 2015. p. 33-53.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

OCUPA Paraná, <http://ocupaparana.org>. Acesso em 10 de março de 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: EDUEL, 2013.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

PROJETO ESCOLA DE PAIS SÃO RAFAEL: REFLEXÕES SOBRE INTERVENÇÕES COM PAIS E RESPONSÁVEIS NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

Rafael de Figueiredo Bissi¹
Ana Caroline Toffanelli²
Izabela Miles Alves³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o “Projeto Escola de Pais São Rafael”: aprovado pelo FIA (Fundo da Infância e Adolescência) durante os anos de 2015 e 2016-2017, o referido projeto apresenta-se como possibilidade de acolhimento de pais e/ou responsáveis de crianças e/ou adolescentes atendidos rede Socioassistencial do município de Maringá-PR. O Projeto Escola de Pais caracteriza-se pelo atendimento semanal, em grupo, de pais que e/ou responsáveis encaminhados pela rede socioassistencial; estes atendimentos são noturnos, entre as 19h e 20:30h, onde realiza-se, com equipe composta por dois psicólogos e uma assistente social, o acolhimento destes pais e/ou responsáveis, o levantamento de demandas do grupo, a proposição de temas a partir desta demanda e reflexões sobre a compreensão de si enquanto pertencente a uma realidade determinada socialmente. A equipe responsável atenta-se majoritariamente para estas determinações, haja vista que o caráter social das dificuldades quanto à educação dos filhos e trabalho, por exemplo, muitas vezes são discutidos apenas em sua dimensão individual – o que, conseqüentemente, leva ao processo de culpabilização dos que chegam ao grupo. Ressalta-se, pois, a importância de identificar semelhanças dos relatos que chegam até os encontros, buscando a

¹Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialista em Desenvolvimento de Projetos em Políticas Públicas pela Fundacim, R. Prof. Itamar Orlando Soares, 21 - Vila Esperança, Maringá - PR, 87020-270; rafaelbissi@gmail.com

² Mestre em Processos Educativos e Práticas Sociais pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM); endereço para correspondência: R. Osvaldo Cruz, 254, apto 106 – Zona 7, Maringá PR CEP 87020-200; E-mail: caroltoffanelli@gmail.com

³ Graduada em Serviço Social pela Unicesumar.

compreensão do humano enquanto ser ativo e social, capaz de transformar a si e ter ferramentas que possibilitem o questionamento e transformação da realidade à sua volta.

Palavras-chave: Grupos. Assistência social. Acolhimento.



REDE DE ATENÇÃO E PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE MARINGÁ: ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS?

Daniele Moraes Cecílio Soares¹
Marize Rauber Engelbrecht²

Resumo: O presente estudo tem a finalidade de refletir sobre A Rede de Atenção e Prevenção à Violência do município de Maringá, sua relevância, possibilidades e limites na articulação das políticas públicas e sociais de assistência social, saúde e educação. Este é um recorte dos resultados da pesquisa da dissertação: “A interface das demandas da educação: um estudo dos atendimentos do Serviço Social no município de Maringá/PR”. Desse modo, abordam-se o histórico e a estrutura desta rede e apresenta-se dados quantitativos dos casos notificados pela ficha do SINAN de 2012 à 2015, especificamente aos que se referem ao segmento da criança e do adolescente. A pesquisa tem como justificativa a contribuição que poderá fornecer para o fortalecimento da Rede de Violência e das políticas públicas envolvidas, bem como para o debate do Serviço Social na Educação.

Palavras-chave: Políticas públicas, rede, violência.

Introdução

O presente estudo é fruto da pesquisa realizada no mestrado em Serviço Social na Unioeste Toledo-PR de 2014-2016, sendo um recorte dos resultados da pesquisa da dissertação: “A interface das demandas da educação: um estudos dos atendimentos do Serviço Social no município de Maringá/PR”. O debate apresenta o histórico e a estrutura da Rede de Atenção e Prevenção à Violência de Maringá, bem como os dados quantitativos dos casos notificados pela ficha do Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN de 2012 à 2015, dos quais se destaca os que se referem ao segmento da criança e do adolescente.

¹ Assistente Social, Professora Mestre em Serviço Social do curso de Serviço Social do Centro Universitário de Maringá - Unicesumar. dani.mcecilio@gmail.com

² Orientadora, Professora Doutora do Curso de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Toledo – Paraná. omarize@hotmail.com

A questão social e suas múltiplas expressões, que atingem inúmeros indivíduos, famílias e, principalmente, as crianças e adolescentes, são objeto de intervenção do Serviço Social, a fim de viabilizar que a garantia de direito seja efetiva. Por isso, a inserção de assistentes sociais na educação é uma importante contribuição para a luta de melhores condições de acesso, permanência e sucesso educacional, uma vez que somente com respeito à dignidade humana é possível construir estratégias de luta para uma sociedade mais igualitária.

Por fim, se tece as considerações finais e as referências utilizadas para a construção do artigo.

Interlocução das políticas de assistência social, educação e saúde na Rede de Atenção e Prevenção à Violência

A partir de 2005, com a implantação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, o município reorganizou os serviços ofertados pela política de assistência social, sendo a linha de frente de trabalho nos Centro de Referência da Assistência Social. No mesmo ano, o Ministério da Saúde lançou edital de financiamento aos municípios de projetos voltados à prevenção de violência contra a mulher. Maringá elaborou o Protocolo de Atenção à Rede de Violência Contra a Mulher, sendo realizadas articulações entre os serviços de 2005 a 2011.

Dando continuidade ao trabalho de articulações entre as políticas setoriais, destaca-se que, em 2011, foi realizada uma Oficina com os serviços municipais, em que estiveram presentes setores de várias políticas como escolas, CMEI's³, CRAS⁴, CREAS⁵, CRAM⁶, UBS⁷, para debater sobre os casos de violência contra crianças e adolescentes. A partir desta,

³ Centro Municipal de Educação Infantil, instituído no município a partir de 2001 após a LDB de 1996 que agrega a educação infantil como competência da política de educação, substituindo os serviços prestados pelas creches que eram financiadas pela política de assistência social, pautadas no cuidado da infância. Ver Miranda 2011.

⁴ Centro de Referência da Assistência Social, criado em 2005 para atender às demandas da política de Assistência Social, conforme estabelece a Lei nº 12.435/11, que institui o Sistema Único de Assistência Social. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/5326a97c2c21.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 16.

⁵ Centro Especializado de Assistência Social, instalado no município o primeiro em 2008 e o segundo em 2013. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site////////index.php?sessao=87283c14c85587&id=21509>>. Acesso em: 30 mai. 16.

⁶ Centro de Referência à Mulher, instalado no município em 2006. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site//index.php?sessao=06d11a5f6a5506&id=755>>. Acesso em: 30 mai. 16.

⁷ Unidade Básica de Saúde, terminologia substitutiva aos postos de saúde.

formou-se a parceria com outras instituições, como o conselho tutelar, CAPS, dentre outros, para compor a Rede de Atenção e Prevenção à Violência.

A Rede de Violência é composta pelas Secretarias Municipais de Saúde, de Educação e de Assistência Social e da Mulher, sendo cada uma delas constituída por dois membros, exceto a de Educação, que conta com apenas um membro, porque o NRE⁸ tem um representante. Também fazem parte como membros o Ministério Público e a 15ª Regional de Saúde do Paraná, que têm como sede o município de Maringá.

Nesse sentido, a Rede de Atenção e Prevenção à Violência é composta por 13 grupos descentralizados, dos quais são membros representantes de escolas municipais, estaduais, CMEI's, CRAS, UBS, CREAS, CRAM, CAPS⁹, CAPS I¹⁰, CAPS-ad¹¹, CMDCA¹², entidades do terceiro setor, polícia militar, patrulha escolar e conselho tutelar. Desses grupos, não são todos que possuem um representante de cada setor, pois são formados de acordo com a territorialização dos serviços. A maioria dos grupos é formada pelas cinco primeiras instituições citadas, sendo este considerado um trabalho de articulação em rede entre as políticas setoriais.

Segue abaixo a organização dos grupos e quantidade de membros para o ano de 2016.

⁸ Núcleo Regional de Educação, criado em 1983 em substituição às Inspetorias Regionais de Ensino e Inspetorias Auxiliares de ensino, conforme disposto no Decreto 2161 de 1983. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrhv1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/1d38e762ee610bd003256a99006af266?OpenDocument>>. Acesso em: 30 mai. 16.

⁹ Centro de Atendimento Psicossocial Infantil, instalado no município em 2011. Disponível em: <http://cnes2.datasus.gov.br/Exibe_Ficha_Estabelecimento.asp?VCo_Unidade=4115206896618&VEstado=41&VCodMunicipio=411520>. Acesso em: 30 mai. 16.

¹⁰ Centro de Atendimento Psicossocial I, instalado no município em 2002. Disponível em: <http://cnes2.datasus.gov.br/Exibe_Ficha_Estabelecimento.asp?VCo_Unidade=4115202586312&VEstado=41&VCodMunicipio=411520>. Acesso em: 30 mai. 16.

¹¹ Centro de Atendimento Psicossocial de Álcool e Droga, instalado no município em 2003. Disponível em: <http://cnes2.datasus.gov.br/Exibe_Ficha_Estabelecimento.asp?VCo_Unidade=4115202594838&VEstado=41&VCodMunicipio=411520>. Acesso em: 30 mai. 16. Os equipamentos citados acima, bem como o Centro Integrado de Saúde Mental – CISAM, que é um ambulatório de psiquiatria, e o CAPS II Canção, que atende pessoas com grau severo de doença mental, foram acoplados em 2015 em um único local, denominado de Complexo Maringaense de Saúde Mental, sendo o primeiro do Brasil, porém retirou os princípios de descentralização dos serviços nos territórios e feriu alguns da Reforma Psiquiátrica.

¹² Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, instituído no município através da Lei nº 2.773/1990, alterada pela Lei nº 7.406/2006. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/5326a97c2c21.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 16.

Tabela 1 – Grupos Rede de Violência

ORGANIZAÇÃO DA REDE DE VIOLÊNCIA 2016	
GRUPOS	REPRESENTAÇÕES
1	23 membros
2	19 membros
3	6 membros
4	8 membros
5	13 membros
6	13 membros
7	15 membros
8	30 membros
9	39 membros
10	21 membros
11	15 membros
12	10 membros
13	12 membros

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

Conforme os números apresentados na tabela 1, estes representam os serviços disponíveis em cada território e, por isso, os grupos não têm a mesma composição e quantidade de membros.

A coordenação geral da Rede de Atenção e Prevenção à Violência, desde a sua formação em 2011, é exercida por um representante da Secretaria de Saúde e por um representante de cada grupo, de acordo com a escolha dos membros. Durante o ano de 2016, conforme a agenda, estão previstas quatro reuniões gerais e nove descentralizadas, tendo recesso nos meses de janeiro, julho e dezembro, em que se verifica a consonância com o calendário escolar, estando a articulação em consonância com a política de educação.

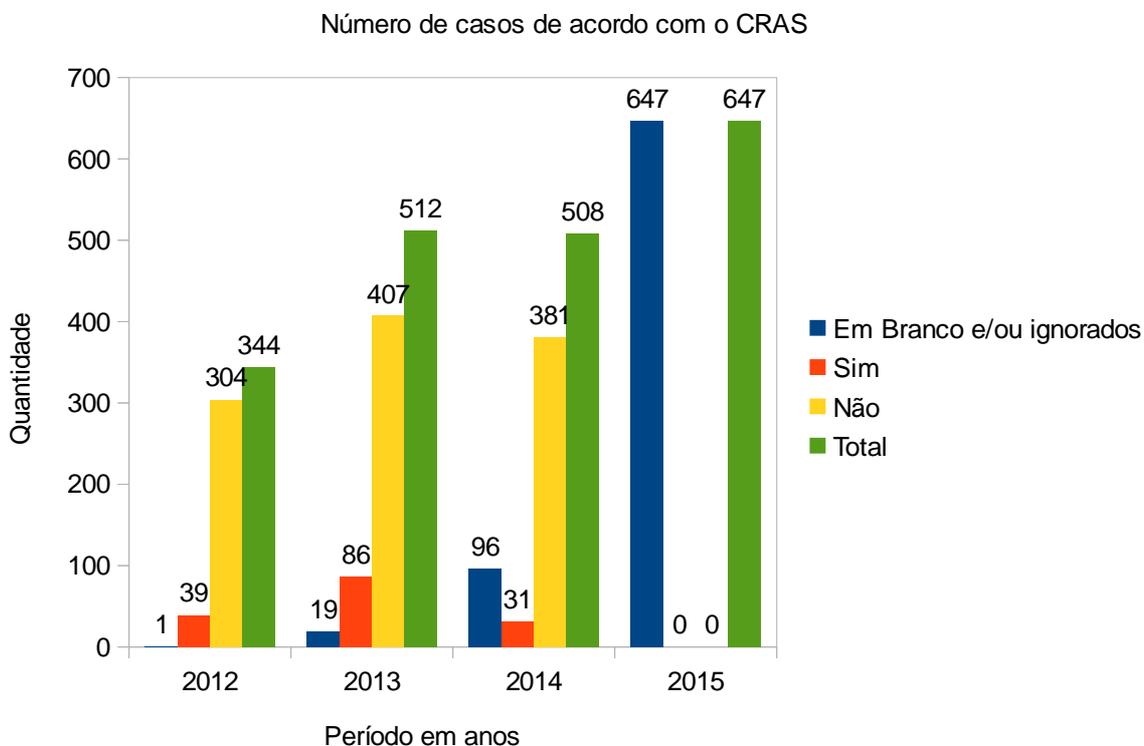
No final de 2014, foi inaugurado o Centro Municipal de Apoio Especial – CEMAE, serviço vinculado à secretaria de educação para atender crianças que estão matriculadas na rede municipal de ensino que apresentam dificuldades de aprendizagem, que podem estar associadas a aspectos cognitivos, psicossociais, físicos, dentre outras questões que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

O CEMAE é composto por uma equipe inter e multidisciplinar, são profissionais da Fonoaudiologia (cinco), da Psicologia (sete), da nutrição (um), especialistas em Educação Especial e Psicopedagogia, que atendem as crianças com dificuldades de aprendizagem no contra turno escolar, visando à superação dessas, conforme as necessidades de cada criança, levantadas em estudos de caso.

Para compreender o universo da violência do município de Maringá e quais são as faixas etárias em que se evidenciam a violência e a denúncia, compilou-se os dados quantitativos dos anos de 2012 a 2015, notificados pelos serviços na ficha do SINAN, conforme dados da Secretaria Municipal de Saúde.

Seguem, abaixo, gráficos que exemplificam os dados, em especial, a partir do terceiro, em que se apresentam os casos de violência contra crianças e adolescentes atendidos pelos serviços de proteção aos direitos desse segmento.

Gráfico 1 – Universo da Violência em Maringá

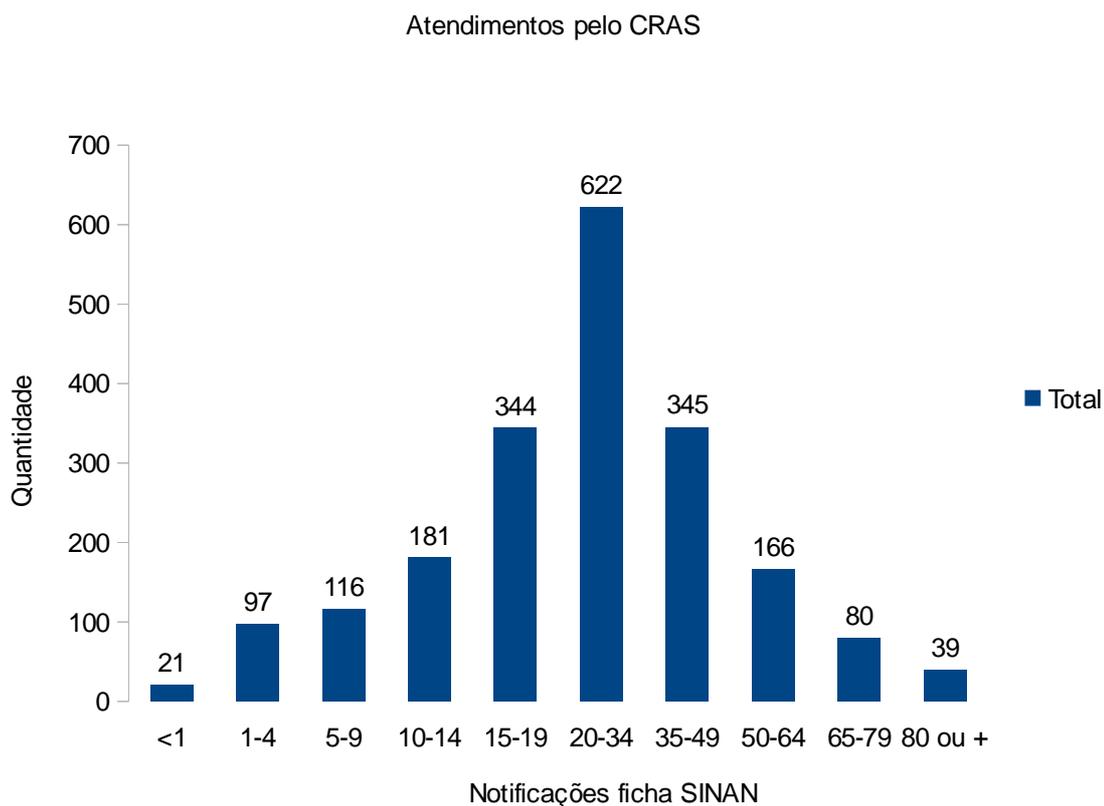


Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

Tendo em vista os dados do gráfico 1, verifica-se um aumento de 98% nas notificações do primeiro ao último ano que foram analisados, o que pode ser considerado como o trabalho

de fortalecimento da Rede de Atenção e Prevenção à Violência. Podemos afirmar que há um avanço na publicização para elaboração de estratégias de combate à violência no município.

Gráfico 2 – Faixa Etária Segundo o SINAN



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

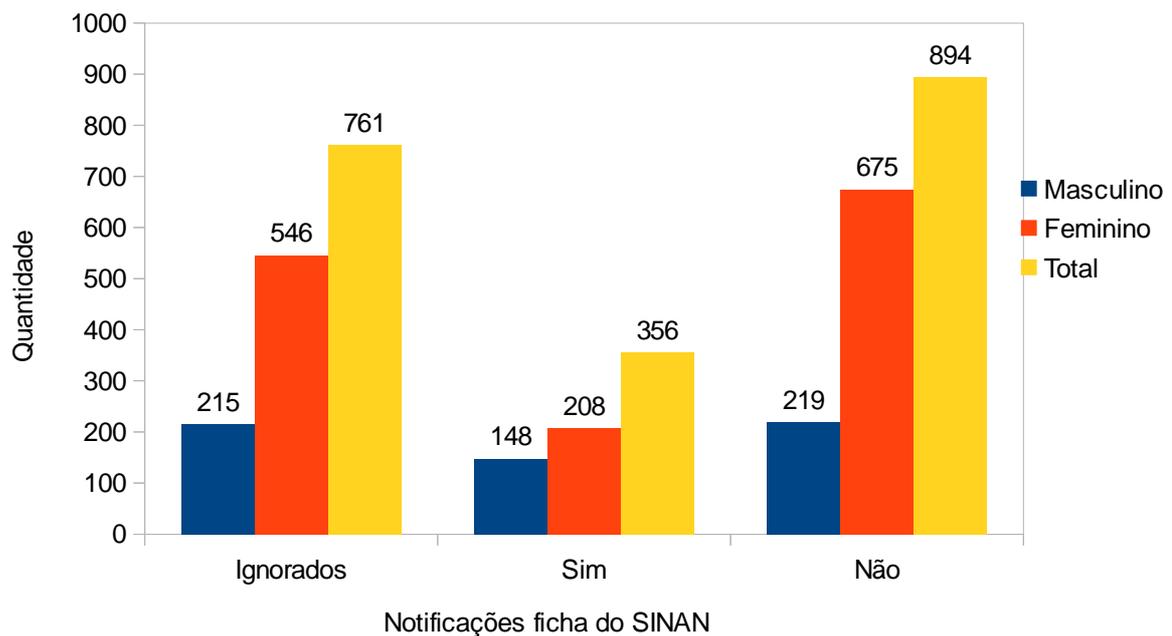
Os dados acima apresentam os índices de violência conforme a idade da vítima. Destacam-se os casos cometidos contra crianças e adolescentes nas cinco primeiras colunas, os quais se encontram em idade escolar, matriculados em CMEI's, escolas municipais ou estaduais.

Os números mostram a importância da interface do trabalho interdisciplinar na educação para o encaminhamento e acompanhamento da criança, família e comunidade como um todo. O assistente social tem a competência e habilitação profissional de trabalhar em prol da defesa e garantia de direitos, bem como de promover espaços de debate sobre as diversas expressões da questão social, que são veementemente presenciadas e manifestadas no

processo de ensino e aprendizagem de muitos educandos.

Gráfico 3 – Amostra da Violência Contra Crianças e Adolescentes

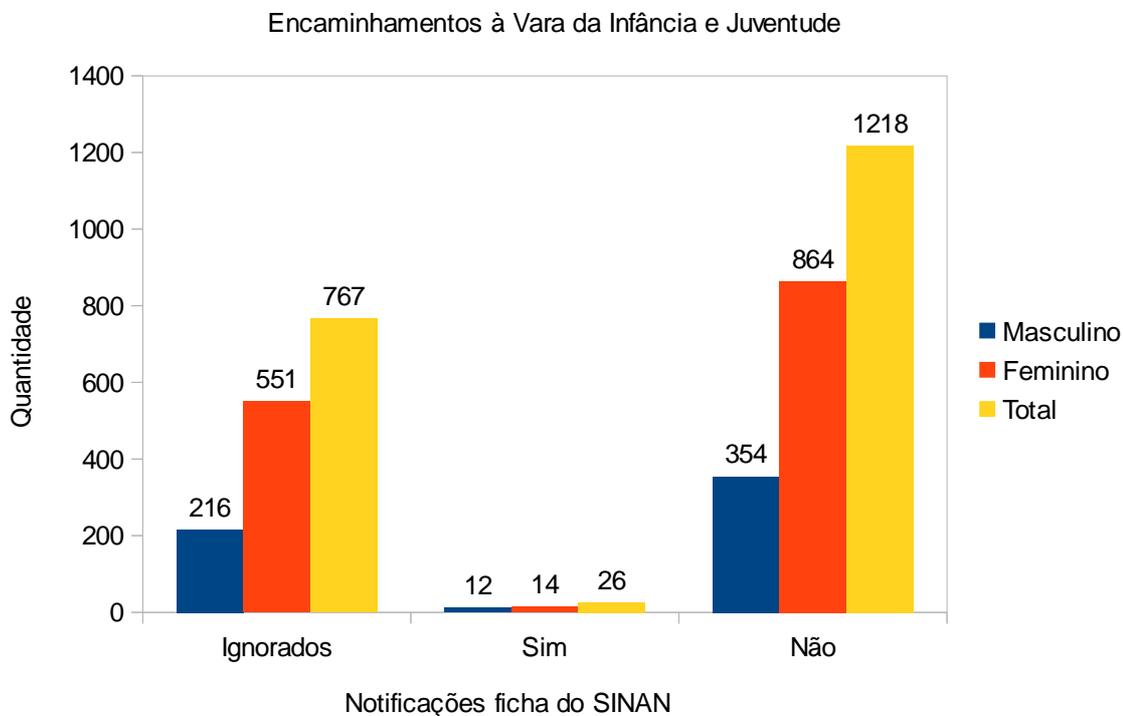
Dados segundo o Conselho Tutelar



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

Os dados expressos no gráfico 3 apontam divergências entre a função do trabalho do Conselho Tutelar para a garantia e defesa dos direitos e deveres da criança e do adolescente, conforme previstos no ECA, uma vez que apenas 356 casos foram atendidos e/ou acompanhados por esse órgão.

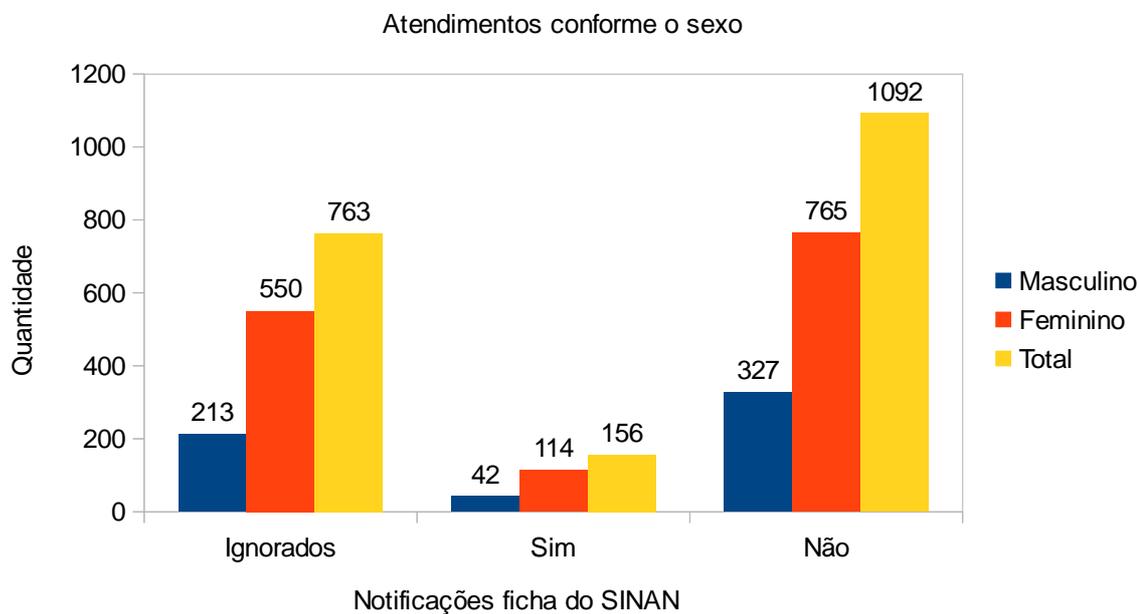
Gráfico 4 – Articulação da Rede de Violência com o Judiciário



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

O gráfico 4 apresenta a articulação da Rede de Violência com o poder judiciário, situação que mostra somente 26 casos encaminhados à Vara da Infância e Juventude, o que acende um sinal de alerta aos serviços e ao Sistema de Garantia de Direitos. Compreendemos que esse segmento possui prioridade absoluta nas legislações vigentes, como a CF de 1988 e o ECA de 1990, porém os números mostram que, além da violência sofrida, a vítima pode estar sendo negligenciada pelo Estado.

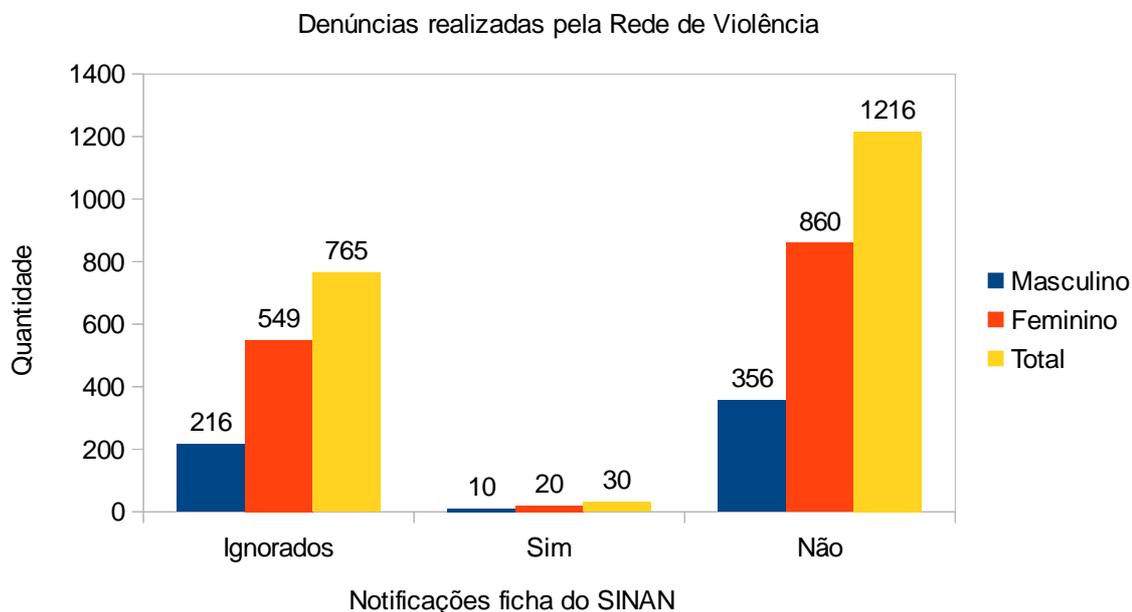
Gráfico 5 – Amostra de Violência Segundo o CRAS: de 2012 a 2015



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

Conforme os dados expostos no gráfico 5, verificamos que nem todos os casos são atribuídos como violência para serem encaminhados à política de assistência social, sendo que o rompimento de vínculos familiares ou comunitários devem ser encaminhados ao CREAS, para averiguação e acompanhamento sócio familiar.

Gráfico 6 – Amostra da Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

De acordo com os dados do gráfico 6, verificamos que são raros os casos de denúncia de violência contra crianças e adolescentes na Delegacia de Proteção, considerando que ela deve partir da vítima ou família.

Os dados apresentados da violência em Maringá dão sinais de que o poder público e a sociedade precisam fortalecer ações de prevenção e atendimentos específicos para a vítima. Por isso, faz-se necessário o assistente social na educação, para observar, conhecer e analisar as manifestações das expressões da questão social que tem a escola como palco principal.

As violências notificadas, em sua grande maioria, são casos de violência sexual, maus tratos e tortura, isto é, casos de violência física. As demais, como a psicológica, material, bem como as negligências, vulnerabilidades e risco social de que muitas crianças e adolescentes são alvos, por não se ter dados mensuráveis, acabam sendo veladas, de modo que permanece o ciclo vicioso de perversidade de um ser sobre o outro, que geralmente é de cunho intrafamiliar, ocorrendo muitas vezes em um local que deveria ser de acolhida e segurança.

Considerações Finais

O estudo teve o intento de propiciar reflexões sobre a Rede de Atenção e Prevenção à Violência, que tem sido importante para o trabalho de articulação dos serviços, encaminhamentos e atendimentos, mas o acompanhamento e prevenção ainda encontra-se fragilizada em relação ao fortalecimento de ações primordiais para minimizar os casos, estruturar o fluxograma e possibilitar ações de combate a todo e qualquer tipo de negligência e violação de direitos.

Para isso, é necessário que haja o fortalecimento das relações entre os profissionais das políticas de assistência social e educação, em que a interface das atividades seja de articulação em rede, fazendo a referência e contra-referência dos serviços para a efetividade no acompanhamento dos casos em sua totalidade e desvelando questões que permanecem veladas.

A proposição do CEMAE é uma alternativa positiva para visualizar e compreender as questões que se relacionam entre família-escola-comunidade, porém esse serviço necessita de outros profissionais para agregar conhecimento técnico e científico para trabalhar a análise de conjuntura que se associa às expressões da questão social.

Referências

BRASIL, Portal. **Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 30 mai.2016.

BRASIL, Portal. **Saúde**. Disponível em: <<http://cnes.datasus.gov.br/>>. Acesso em: 30 mai.2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

FALEIROS, Vicente de Paula (Orgs). **Circuito e curtos-circuitos no atendimento, defesa e responsabilização do abuso sexual contra crianças e adolescentes no Distrito Federal**. Disponível em:<[file:///C:/Users/Wesley/Downloads/Relat+%C2%A6rio%20Final%20Curto-Circuito%2028-08-2001%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Wesley/Downloads/Relat+%C2%A6rio%20Final%20Curto-Circuito%2028-08-2001%20(1).pdf)>. Acesso em: 18 jun.2016.

MARINGÁ (Município). Portal. **Prefeitura de Maringá**. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site/>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES**. 2011. 477 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/100957>>. Acesso em: 30 mai.2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Colégios e Escolas**. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=541>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Colégios e Escolas**. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=541>>. Acesso em: 23 mai. 2016.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ESTRUTURAS DE GOVERNANÇA

Selson Garutti¹

RESUMO: Este estudo trata-se de uma pesquisa teórica, documental & bibliográfica que tem como objetivo discutir a importância das redes de políticas públicas como sendo expressão da estrutura de governança. Discutindo sobre os processos de políticas públicas constituídos no interior das estruturas de governança, sobre qual deva ser a função das redes de políticas públicas nas estruturas de governança. O procedimento feito sob a perspectiva de análise de conteúdos proposta por Bardin (1977) e como referencial teórico proposto por Klijn (1998) e Rua (2013). Conclui-se reafirmando a necessidade das redes de Políticas Públicas.

Palavras- chave: Redes de Políticas Públicas. Estruturas de governança.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas necessariamente devem resolver os problemas sociais, bem como, servir de estrutura de controle social da população em relação ao que os políticos executam (ou não). Isso em uma conjuntura globalizada em constante devir.

Velhas formas de políticas fisiológicas vêm sendo substituídas por novas formas e políticas de Gestão Pública tendo por característica, estratégias de governança compartilhadas. Essa proposição de Participação Popular rompe com a noção de comando e controle operado pelas instituições na gestão fisiológica de política pública. O cume desta gestão participativa grávida no tripé da eficiência, da eficiência e da efetividade. Na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas atualmente geridas pelo conceito de rede.

A política em rede (policy network) está rompendo com o paradigma hegemônico de ações governamentais centralizadas. A política em rede tem por proposição a interdependência das relações, tanto formais quanto informais, passando pela negociação dos

¹ Licenciado em Filosofia (USC) e em História (UEM); Especialista em Pesquisa Educacional (UEM); Mestre em Ciências da Religião (PUCSP); Doutor em Educação (UEPG); Professor de Filosofia (SEED/PR). E-mail: selsongarutti@hotmail.com

interesses governamentais e governamentais e não governamentais, possibilitando ações colaborativas entre os diversos agentes sociais.

As políticas em redes se situam na intersecção das políticas públicas com as teorias das redes sociais. Pressuposto de que os sujeitos não atuam de forma nem individual e nem isolada, mas sim, sempre condicionadas pelas relações que conseguem desenvolver. Nesse sentido, a estrutura de rede condiciona todo e qualquer investimento público aos meios de relações sociais, viabilizando ou obstruindo ações governamentais, as quais, por conseguinte sofrem castração ou fluidez dos recursos, logo, afetando a governabilidade.

É nessa perspectiva que as redes dão condições de instrumentalizar e analisar variados elementos constitutivos das políticas e de seus autores entregando o processo de formulação e engendramento de políticas públicas, bem como, das relações que emergem dessas interações, informando as relações de confluência das diversas fases dos processos de implementação das políticas públicas. Estimular o processo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas sob a perspectiva de redes políticas, requer uma relação dos engendramentos entre os diversos atores sociais participantes.

PROPOSTA DE ANALISE

A análise de conteúdo desta pesquisa foi construída através do levantamento de dados encontrados na literatura já existente. Foram realizadas pesquisas bibliográficas por meio dos livros, revistas e documentos, adotando uma sequência metodológica, tanto na fase de levantamento quanto na de análise e interpretação dos dados. Entendendo os dados, tanto qualitativos quanto quantitativos, como complementares, que se retroalimentam no processo de pesquisa. Para a aplicação dessa técnica metodológica, tomou-se como referência de estudo a questão prisional no Brasil, levando-se em conta a construção da identidade sociocultural da penitenciária de Maringá.

METODOLOGIA

Para fins didáticos e para melhor organização da opinião contida nos documentos, as fases da pesquisa foram divididas tomando por base a metodologia proposta por Klijn (1998); Rua (2013) e sistematizada pela análise qualitativa proposta por Bardin (1977).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) nas mensagens. Uma das características que definiu essa análise de conteúdo consistiu na busca do entendimento da comunicação entre os sujeitos, apoiando-se no (re) conhecimento dos conteúdos como tentativa de captar as mensagens transmitidas.

O princípio norteador da técnica utilizada na análise de conteúdo em seu enfoque metodológico tem como base de interpretação a corrente dialética, para perceber a dinâmica contextual e histórica dos fatos e não apenas a sua caracterização e sistematização lógica dos fatos históricos.

Essa proposta segue, basicamente, três etapas:

1. **Pré - análise:** consiste na seleção e organização do material documental.
2. **Descrição analítica:** consiste no processo de análise profunda dos documentos, tomando como base as hipóteses e referenciais teóricos. Nesta etapa é que se criam os temas de estudo e as tramas de relações, podendo-se fazer a sua decodificação, classificação e/ou categorização.
3. **Interpretação referencial:** consiste em um momento de compreensão mais ampla das inferências e relações construídas entre as bases documentais. É neste momento que, a partir dos dados empíricos e informações coletadas, se estabelecem a compreensão das relações entre o objeto de análise e seu contexto mais amplo, chegando às reflexões que estabeleçam a verificação das hipóteses anteriormente conjecturadas em vista das estruturas e relações propostas.

A importância da análise de conteúdos como perspectiva metodológica se impõe como necessidade metodológica para entender os meandros das etapas do processo de formação da mentalidade sociocultural do sistema prisional. A partir dos conflitos de interesses, deve-se constituir uma análise de conjuntura, tendo como instrumental as referências das várias esferas constituídas em suas possíveis tramas de influências que possam estar contidas, analisando os eventos ocorridos, historicamente organizados e relacionando-os com as fases do processo, observando o seguinte quadro:

a) Levantamento das fontes;	b) Leitura da bibliografia;	c) Leitura de fontes;
d) Análise dos dados;	e) Confrontação dos dados;	f) Elaboração do texto;

REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ESTRUTURAS DE GOVERNANÇA

Ao propor uma definição para rede, levando-se em conta os elementos históricos do conceito de rede em relação ao de sistema, Musso (2004) a define como:

[...] uma estrutura composta de elementos em interação; em sua dinâmica, ela é uma estrutura de interconexão instável e transitória; e em sua relação com um sistema complexo, ela é uma estrutura escondida cuja dinâmica supõe-se explicar o funcionamento do sistema (MUSSO, 2004, p. 31).

O conceito de rede foi sendo absorvido pelas ciências sociais, constituindo uma perspectiva interdisciplinar, definindo rede social como sendo:

[...] um dos muitos conjuntos possíveis de relações sociais de um conteúdo específico, por exemplo, relações comunicativas, de poder, afetuosas, ou de troca, que ligam atores no interior de uma estrutura social maior (ou rede de redes). A unidade relevante de análise não precisa ser uma pessoa individual, mas pode ser também um grupo, uma organização, ou ainda, uma “sociedade” inteira (isto é, uma rede limitada territorialmente de relações sociais); qualquer entidade que esteja conectada a um conjunto de outras entidades, também o será. (EMIRBAYER; GOODWIN, 1994, p. 1417, apud FREY *et al.*, 2005, p.5).

Cabendo finalmente adotar um conceito ampliado de redes sociais no contexto das políticas públicas, não apenas ontologicamente, mas também pelas múltiplas demandas sociais heterogêneas como instrumental analítico da complexa relação sistêmica de governança em rede das políticas públicas cada vez mais efetivas nas relações sociais da contemporaneidade.

Então, a noção de redes de políticas públicas ou Public Policy Network podem ser definidas como sendo uma nova forma de governança políticas, sendo uma política exercida de forma policêntrica ou compartilhada, sendo concebida como redes de políticas públicas:

A “produção de políticas públicas” (...), a problematização e o processamento político de um problema social (...) não é mais um assunto exclusivo de uma hierarquia governamental e administrativa integrada, senão que se encontra em redes, nas quais estão envolvidas organizações tanto públicas quanto privadas. (SCHNEIDER, 2005, p. 37).

Nessa relação de forças entre Estado e Sociedade civil, redes de políticas públicas podem ser definidas como sendo novos conceitos políticos, como aponta Kenis e Schneider (1991, p.41).

Redes de políticas públicas são novas formas de governança política que reflete uma relação modificada entre Estado e sociedade [...] Redes de políticas públicas são mecanismos de mobilização de recursos políticos em situações em que a capacidade de tomada de decisão, de formulação e implementação de programas é amplamente

distribuída ou dispersa entre atores públicos e privados (KENIS E SCHNEIDER, 1991, p. 41 apud SCHNEIDER, 2005, p. 40):

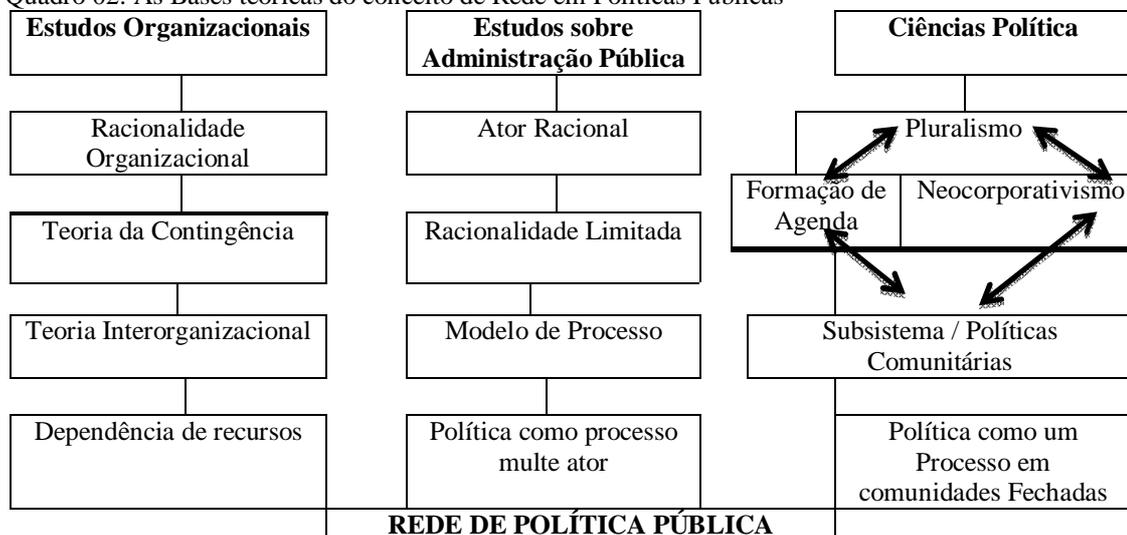
As redes de políticas públicas são conceitos empregados para identificar estabilidade de relações no vogo de governança entre atores públicos (Estado) e as organizações privadas (Sociedade Civil). Independentemente de qual seja a operação exercida nas ações das políticas públicas, a rede consiste em ser uma amalgama que liga todas as organizações através de estratégias dentro de um contexto institucional maior. Desta forma, Erik Hans Klijn (1998) define rede de políticas públicas como:

[...] patrones más o menos estables de relaciones sociales entre actores interdependientes, que toman forma alrededor de los problemas y/o de los programas de políticas. Las redes de políticas públicas, forman el contexto en elque tiene lugar el proceso político. Representan un intento dentro de la ciência política para analizar la relación entre el contexto y el proceso en la hechura de políticas (KLIJN, 1998, p.5).

Essa integração promove um fluxo de recursos necessários para levar seus resultados a contento. Fundamentalmente, as redes de políticas públicas são organizações autônomas e heterônomas que desenvolvem uma eficiente governança.

Klijn (1998, p.14-34) estabelece as raízes teóricas do conceito de rede de políticas públicas em três campos epistemológicos distintos: estudos organizacionais, estudos sobre administração pública e ciência política. Ainda apresenta um quadro onde podem ser identificadas as matrizes conceituais da rede de política pública.

Quadro 02: As Bases teóricas do conceito de Rede em Políticas Públicas



Fonte: klijn (1998, p.32).

No campo de estudos organizacionais, o conceito de rede em políticas públicas está pautado na perspectiva da teoria da contingência, concebida como sistema aberto, constituída através de subsistemas baseados em estratégias dadas pelas demandas do contexto, ajustando os subsistemas de forma integrada.

Na teoria interorganizacional, as organizações estão desprovidas de todas as funções e recursos necessários para boa consecução das ações necessárias. Com isso, as organizações devem buscar suprir esses recursos e necessidades por intermédio de negociações. Para tanto, faz-se necessário manterem um fluxo regular de meios para sua manutenção e desenvolvimento, relacionando interação e interdependência para construção das redes interorganizacionais (KLIJN, 1998).

A rede interorganizacional consiste em ser um modelo de organização que estabelece relações que compilam diferentes funções e recursos, visando à boa consecução dos objetivos como um todo. Esta rede consiste num processo sistêmico, coordenado pela hierarquia das necessidades e demandas controladas pelo capital hegemônico.

Nessa perspectiva, torna-se necessário um arranjo econômico cooperativo entre as organizações envolvidas no processo, independente do grau de envolvimento. Todos investem recursos, os quais são controlados pelas organizações, de forma que uma possa controlar a outra. Com isso, não existe nenhuma organização autossuficiente nem totalmente dependente. Essa interdependência estabelece um âmbito de recursos organizados que legitimam o processo. Tais recursos constituem uma necessidade conjunta, interdependente de competências heterogêneas, tanto exógenas, quanto endógenas, regulados pela eficiência.

O conceito de rede em políticas públicas também está constituído pelo campo dos estudos sobre administração pública e ciências políticas. Essa interação é compelida por pressões de demandas de reivindicações de bens e serviços por meio da interação no sistema político (KLIJN, 1998).

Quanto às demandas podem ser divididas basicamente em três tipos: demandas novas; demandas recorrentes; e demandas reprimidas. As novas são demandas postuladas e oriundas de novas tendências e necessidades, o que não existia e/ou não constituía prioridade pelo sistema político vigente:

As demandas novas são aquelas que resultam do surgimento de novos atores políticos ou de novos problemas. Novos atores são aqueles que já existiam antes, mas não eram organizados; quando passam a se organizar para pressionar o sistema político, aparecem como novos atores políticos. Novos problemas, por sua vez, são problemas que ou não existiam efetivamente antes - como a AIDS, por exemplo - ou

que existiam apenas como "estados de coisas", pois não chegavam a pressionar o sistema e se apresentam como problemas políticos a exigirem solução. Um exemplo é a questão ambiental (RUA, 2013, p.03).

As demandas recorrentes são relativas aos problemas ainda não solucionados:

As demandas recorrentes são aquelas que expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, e que estão sempre voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental (RUA, 2013, p.03).

Já as demandas reprimidas são oriundas dos problemas políticos, na medida em que não tendo sido resolvidas, vão reprimindo ações necessárias, constituindo uma situação de crise a tal ponto que o custo de sua efetivação acaba ficando menor do que o custo político de não resolução. Desse movimento resultam as ações alternativas como tentativa de resolução (RUA, 2013).

Quando se acumulam as demandas e o sistema não consegue encaminhar soluções aceitáveis, ocorre o que se denomina "sobrecarga de demandas": uma crise que ameaça a estabilidade do sistema. Dependendo da sua gravidade e da sua duração, pode levar até mesmo à ruptura institucional. Mesmo que isto não ocorra, o sistema passa a lidar com crises de governabilidade: pressões resultantes da combinação do excesso ou complexidade de demandas - novas ou recorrentes - com withinputs contraditórios e redução do apoio ou suporte (RUA, 2013, p.03).

O campo de disputa das demandas requer relações de força e poder. É nessa seara política, demarcada pela contradição, que se tem a formulação das políticas públicas. A disputa no campo político, gerada por interesses contraditórios, dá-se entre Estado e sociedade civil. Esses conflitos transpõem o conceito de políticas públicas gerencial dando origem ao conceito de políticas públicas como rede (LINDBLUM, 1981).

Segundo Klijn, (1998) o conceito de rede deve ser entendido como gestão de governança de políticas públicas, rompendo com os modelos vigentes hierarquizados e concretados nas ações do Estado exclusivamente. Este conceito contrasta com os modelos anteriores tanto na questão do número de sujeitos envolvidos, quanto sobre as formas de interação, rompendo com a lógica da racionalidade hegemônica dominante.

O enfoque de governança dentro das redes de política tem sido utilizado na formulação de políticas públicas para flexibilizar as formas de governo. Mediante essa aproximação estabelece-se que Estado e atores sociais interagem por interesses e recursos específicos criando relações interdependentes que possibilitam ações colaborativas entre diversos agentes (BÖNZEL, 1998, p.260 apud DELGADO et al, 2013).

Nesse sentido,

[...] as redes de políticas têm emergido como uma nova forma de governança descentralizada baseada na interdependência, negociação e confiança entre interesses governamentais e não governamentais (SØRENSEN; TORFING, 2005, p.210 *apud* DELGADO *et al.*, 2013).

O modelo hegemônico sucumbiu porque pressupunha que o Estado, enquanto agente central dispunha de todas as informações gerenciais necessárias a cerca dos problemas públicos bem como, a solução a contento. Com isso, negligenciou os interesses dos grupos envolvidos, bem como, neutralizou as demandas políticas de governança, falhando na aplicação dos recursos econômicos, burocratizando todo o processo sob a pecha da eficiência (KLIJN, 1998).

Sendo assim, conhecer os caminhos de comunicação e relação presentes nas redes de políticas e nos diferentes níveis de governo, pode contribuir a identificar como estão organizadas essas relações entre os atores para realizar uma gestão eficiente de recursos e das instituições disponíveis. Nesse sentido, a análise de redes proporciona uma visão do social que é intrínseca à noção de participação, tendo em vista que participar, implica, necessariamente, o estabelecimento de vínculos sociais entre atores (VILLASANTE; MARTÍ, 2006, p.5 *apud* DELGADO *et al.*, 2013).

Como proposição, salientando três tipos de ações e, conseqüentes relações, entre todas as esferas sociais no processo de formulação das políticas públicas: a) O Estado tem posição ativa em relação às ações, b) propiciando à sociedade civil constituir uma reação retroalimentando estas ações e, c) consolidando o processo cíclico das políticas públicas direcionadas pelo Estado na relação entre ação e reação.

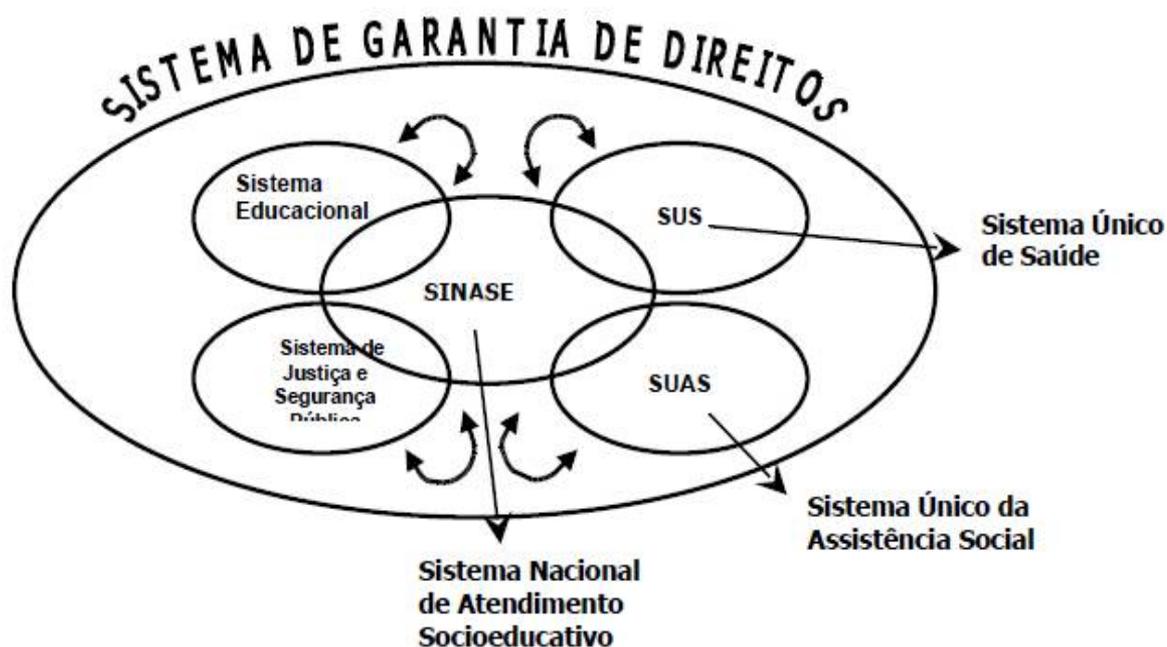
Assim, a proposição desta tese consiste em promover uma ação efetiva de atendimento aos sujeitos privados de liberdade a partir do conceito de incompletude institucional como ação de políticas públicas em consonância da reação da sociedade civil também envolvida no processo como corresponsável destas ações construindo uma rede de ações de políticas públicas conforme o quadro elaborado pelo autor.

A proposição consiste em produzir uma rede de políticas públicas altamente interativas nos processos políticos, sem perder o foco do contexto institucional de privação de liberdade onde se alocam os processos. Todas as organizações tem como contribuir nesse processo de reinserção do apenado, criando redes para constituírem trocas sociais entre as partes.

Essa proposição de governança propõe o fortalecimento da participação de diversos sujeitos da sociedade alocados em diferentes níveis socioculturais, propiciando condições de

manifestação das mais diferentes relações entre os mais diversos sujeitos envolvidos no processo. Devendo sempre entender os contextos institucionais em suas relações para, com isso, também entender como se processam as demandas de elaboração das políticas públicas.

Figura 01: SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS



Fonte: SINASE, 2006, p.23.

CONCLUSÃO

A rede de políticas públicas se constitui por meio de uma interatividade dos processos políticos de forma exacerbada, sendo um processo concomitante ao contexto institucional, contexto pelo qual, formulam-se as redes de confluência entre as partes.

Nessa (nova) confluência governamental, a participação passa a ser condição *sine qua non* para a formulação da rede, construída por diferentes atores sociais, localizados em diferentes níveis sociais, acompanhados por movimentos contrários e contraditórios, com atores sociais que nem sempre estão qualificados para enfrentar os desafios da participação.

Advindo daí a necessidade de entender o lócus de contextos institucionais diferentes, entendendo assim, os acordos tanto institucionais quanto sociais, pelos quais são condicionantes ao que tange a elaboração de políticas públicas.

A rede de políticas públicas consiste em ser uma abordagem necessária para expressar os vínculos entre atores e atores e, entre, atores e cenários conjunturais, propiciando o desenvolvimento de estratégias de gestão que efetivam o desempenho da rede e, conseqüentemente, a formulação das políticas públicas.

É por isso que a análise destas políticas, bem como, o engendramento de seus atores, contribui para o entendimento das estruturas das redes, avaliando os seus resultados melhorando sempre a lógica de poder das políticas. Nesse sentido as redes propiciam uma alternativa de compreensão das relações dinâmicas influenciando diferenças processos.

Nessa discussão fica explicitado a necessidade de conhecimento das relações socioculturais e econômicas tecidos no campo da atuação dos atores envolvidos nos processos políticos (formais & informais), pelos quais são delimitados e determinados as ações desses mesmos envolvidos. Arcabouço necessário para a compreensão do máximo abrangente possível dessa totalidade. Sendo essas forças gestoras que interatuam, tanto na formação quanto na implementação das políticas públicas, bem como, na avaliação de seus resultados.

Por fim, as redes de políticas públicas são instrumento fundamental para gestar políticas sociais em contextos diferentes, por mais dispares que possam ser, gerando, por isso, relações estruturais baseado em processos horizontais.

Certo de que, por mais que sejam necessários, não se constituem em solução definitiva para a seara das políticas públicas, haja vista, ainda existir determinadas limitações relacionadas sobre tudo com a desigualdade latência na sociedade capitalista, o que por si só é desigual e contraditória. Mas, sem uma rede construída por atores autônomos com interesses múltiplos, ter-se-ia um comprometimento pior ainda tanto de funcionamento quanto (e principalmente) dos resultados.

BIBLIOGRAFIA

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara (Série legislação; nº 25). Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/>> Acesso em 09 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF:**

CONANDA, 2006. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

DELGADO, A. Burgos; TRIANA, D. Rodrigues y SAYAGO, D. Villamizar: A perspectiva relacional das redes sociais no contexto das políticas públicas participativas. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/24/redes-sociais.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FREY, Klaus; PENNA, Manuel Camillo; CZAJKOWSKI JR, Sergio. Redes de políticas públicas e sua análise. Portal das ciências sociais brasileiras-**ANPOCS**, 2005. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3795&Itemid=318>. Acesso em: 03 ago. 2017.

KLIJN, Erik Hans. Redes de políticas públicas: una visión general. **Revista redes**. 1998. Disponível em: <<http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/Complex.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

LINDBLOM, C. E. **O processo de decisão política**. Brasília: UnB, 1981.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Organizador André Parente, Porto Alegre: Sulina, 2004.

RUA, Maria Graças. **Análise de Políticas Públicas**: Conceitos Básicos. 2013. Disponível em: <[http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analise depoliticaspUBLICAS.pdf](http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analise%20depoliticaspUBLICAS.pdf)> . Acesso em: 10 jul. 2017.

SCHNEIDER, Volker. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. *Civitas*. **Revista de Ciências Sociais**, vol.05. Nº 1, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/33/1605>>. Acesso em 15 jul. 2017.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NA CIDADE DE ARIRANHA DO IVAÍ-PR: EXPERIÊNCIAS DE UMA EDUCADORA SOCIAL

Suzane Santos Fonseca¹

Resumo: O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) tem por objetivo atender as pessoas em situação de risco, fortalecendo vínculos familiares e comunitários, possibilitar acesso à cultura e participação social. Em Ariranha do Ivaí-Pr o SCFV é executado pelo(a) Educador(a) Social e atende crianças de 6 a 15 anos de idade. Fui contratada como Educadora Social em agosto de 2016 por meio de concurso público, durante esse tempo em meu relato posso pontuar três categorias: a primeira é a necessidade da profissão de Educador Social ser regulamentada e com formação em nível superior, dessa forma este profissional terá reconhecimento dentro da política, será equiparado aos técnicos e também terá uma formação qualificada para que possa fazer as intervenções e cumprir com os objetivos de sua profissão. A segunda se faz em relação à política pública que apresenta muitos desafios, nos deparamos com uma rede protetiva que pouco funciona, gestores que não conhecem a política, falta de inter-relação com outras políticas e desconhecimento da importância da ação pedagógica realizada no SCFV. O terceiro ponto diz respeito à execução do SCFV, o ganho poderá estar na construção de cidadãos, no fortalecimento do grupo, nos vínculos criados e nas relações estabelecidas, onde as crianças e adolescentes aprendem a conviver com a diferença do outro, a resolver conflitos, nas propostas feitas, no entendimento de que elas constroem as ações, e na desconstrução de preconceitos e certezas das crianças, dos

¹ Licenciada em Educação Física. Educadora Social. Centro de Referência de Assistência Social. suzhysantos@hotmail.com

adolescentes e da educadora para a constituição de um olhar que reconhece e aceita a verdade do outro, sem preconceitos e discriminação.

Palavras-chave: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Educação Social. Políticas Públicas.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA: BICEN/NUPEPES

Érico Ribas Machado¹

Maria Lúcia Cazarin Beserra Madruga²

Resumo: O trabalho aborda pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES, situado na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. O núcleo é composto por várias subáreas, dentre elas a área que envolve os funcionários da Biblioteca da UEPG. Tendo como princípio uma concepção de Biblioteca que vai além da lógica de empréstimo de livros, o grupo defende este espaço como um âmbito de atuação da Educação Social, o que torna a prática diária da convivência no espaço da Biblioteca uma experiência educativa que pode direcionar diferentes leituras de mundo.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Biblioteconomia Social. Biblioteca. Pesquisa. Grupo de Pesquisa.

Introdução

Freire (1996, p. 38) coloca muito bem em seu livro *Pedagogia da Autonomia* quando fala que: “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, uma biblioteca universitária pode efetuar uma intervenção de mundo através de suas ações por meio de sua política de atuação perante a sua comunidade, pode sim ser um agente de mudança social tanto interna (sua própria equipe, docentes, discentes e corpo administrativo, com também comunidade externa. Os preceitos da Pedagogia Social colocam a transformação da sociedade por meio da educação.

Assim, a biblioteca Central prof. Faris Michaele da Universidade Estadual de Ponta Grossa, adentrando no projeto do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES assume sua responsabilidade de agente transformador, dentro dos preceitos da Pedagogia Social, da Educação Social e principalmente da Biblioteconomia Social.

Para poder desenvolver a pesquisa foi estabelecido alguns parâmetros que estão sendo seguidos.

1 Prof. Dr. Érico Ribas Machado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social. Email: ericomachado@gmail.com.

2 Maria Lúcia Cazarin Beserra Madruga. Diretora da Biblioteca Central Prof. Faris Michaele da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder o grupo de estudos BICEN/NUPEPES. Email: Madruga14@gmail.com.

1 Além dos Livros

Além dos livros buscamos uma nova proposta para desenvolver dentro da biblioteca, uma proposta de desenvolvimento social. Pretendemos resgatar outras relações, que são inerentes ao ser humano as quais também são sedimentadas nos aspectos de contato e troca com o outro, que constroem as práticas sociais.

Nessa busca surge a oportunidade de participarmos do grupo de pesquisa NUPEPES o qual veio ao encontro dos nossos objetivos de desenvolver pesquisa na área social, com o intuito de permitir em um futuro próximo que nossa comunidade possa também gerar e produzir não só informação, mas também cultura, agregando seus interesses, suas idéias, suas propostas e soluções.

Para que pudéssemos fazer parte do grupo de pesquisa algumas estratégias foram estabelecidas a primeira a se efetivar foram às leituras sobre Pedagogia Social, dessa forma os integrantes do grupo BICEN / Nupepes participam das reuniões do grupo maior NUPEPES, sendo selecionado dois títulos: Pedagogia social de Antonio Petrus(Coord.) e Pedagogía social, educación social : construcción científica, intervención práctica de Gloria Pérez Serrano.

Paralelamente a essas leituras foram estabelecidas ações para as leituras da área de Biblioteconomia, alguns encontros e debates as palavras – chaves dos textos a serem lidos, resumidos, fichados, apresentados e selecionados foram definidas.

Essas ações vêm ao encontro do que entendemos ser a função de uma biblioteca seja ela qual for, pública, escolar, universitária, entre outras.

Todas essas ações demonstram a vontade de mudança de uma biblioteca estática para uma biblioteca ativa. Queremos mudar o olhar da comunidade, desejamos ser agente de mudança social de sermos reconhecidos como úteis socialmente.

A população não nos reconhece como úteis socialmente [...] porque absolutamente nada estamos fazendo por ela. Pelo contrario do modo como hoje atuamos, estamos servindo interesses da minoria [...]. Nós precisamos atingir a população [...]. Não será com essa postura apática, passiva e reacionária da biblioteca de hoje que conseguiremos; é preciso que o [bibliotecário e sua equipe] seja consciente de sua real função social; é preciso que [o bibliotecário e sua equipe] saiba que o seu trabalho pode e deve alterar pensamentos e comportamentos; e preciso [...] trabalhar com a comunidade. (ALMEIDA JUNIOR, 1997, p. 92).

Estamos tentando mudar a visão que a comunidade acadêmica tem sobre a biblioteca partindo primeiramente da nossa postura enquanto agente de mudança social. Cysne (1993, p.

16) coloca que: “entre as instituições sociais que deveriam contribuir para o desenvolvimento [...] da população e propiciar melhores condições para o atendimento de suas necessidades básicas de sobrevivência [...], está a biblioteca”. Ainda Cysne (1993, p.15) fala que para desenvolver essa proposta buscamos “conquistar professores e profissionais interessados no amadurecimento do assunto”

A biblioteca está presente, de forma física, na comunidade, mas seus interesses ascendem a graus elevados que o grupo a quem deve servir representa uma parcela insignificante. Trabalhando com o ‘conhecimento humano’ universal, a biblioteca entende as necessidades locais como mesquinhos e reles interesses, totalmente dissociados do desenvolvimento global da sociedade. (ALMEIDA JUNIOR, 1997, p. 37).

Não queremos mais ser vistos dessa forma, uma forma que consideramos negativas e fora da realidade. A biblioteca é muito mais do que uma coleção de livros, revistas, catálogos, e-books de serviços oferecidos como comut, empréstimos, levantamentos bibliográficos, etc. Para nós a biblioteca e a extensão da sala de aula, um agente de mudança social.

Sendo assim, estamos certos que por meio do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social poderemos desenvolver um trabalho profícuo de estudo e pesquisa entre Pedagogia Social e Biblioteconomia Social para mudar essa realidade.

2 Estratégias Adotadas

Não se vive mais em um mundo tradicional. Como bem afirmou Calixto (1994) para o indivíduo sobreviver em uma sociedade de verdades efêmeras, ele necessita de atualização sistemática.

Em um mundo em constantes mudanças, globalizado, não cabem mais os procedimentos ditos tradicionais. O Bibliotecário e sua equipe de trabalho precisa deixar seu papel passivo, de mero processador técnico de livros e desempenhar um papel ativo de agente de mudanças sociais. Tem de lembrar que é um educador, que uma das funções da biblioteca é ensinar a pensar e, portanto, é sua função também ensinar os usuários a pensar, refletir e questionar os saberes registrados verificar a pertinência, validade, aplicabilidade das idéias contidas nos livros. Para isso precisamos também estar envolvidos em pesquisas e estudos.

Para darmos início aos nossos estudos estabelecemos as palavras-chaves: **Biblioteconomia. Biblioteconomia social. Bibliotecário educador. Biblioteca popular.**

Biblioteca comunitária. Função social do bibliotecário. Função social da biblioteca.

Estabelecidas as palavras-chave demos início ao levantamento na seguinte base de dados: BV Arquivologia, Biblioteconomia e Ciência da Informação, endereço <http://bib-ci.wikidot.com/bases-de-dados> dentro dessa base selecionou-se os seguintes endereços para darmos início a triagem do material por meio das palavras-chave já estabelecidas.

- <http://www.bracip.ufpr.br/>
- <http://notes.ufsc.br/aplic/biced.nsf/>
- <http://bdtd.br>
- <http://www.scielo.org/php/index.php>
- <http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/centro-universitario-de-investigaciones-bibliotecologicas-cuib>.

Foram selecionados 341 textos, que chamamos de primeiro levantamento, sendo: 275 artigos e 66 dissertações. Ao terminar a seleção partimos para o segundo levantamento.

O segundo levantamento consistiu em verificar a duplicidade de textos existentes nas bases selecionadas de 341 textos após término dessa varredura passou a ser de 253 textos.

Efetuiu-se a leitura de todos no prazo de um ano e meio entre 2015 e 2016. Após a leitura dos 253 textos iniciou-se o terceiro levantamento.

O terceiro levantamento diz respeito à bibliografia selecionada para os estudos entre Biblioteconomia social e Pedagogia social, foram selecionados 169 textos.

Para que todos os integrantes do grupo BICEN/Nupepes tivessem acesso a todas as leituras efetuadas pelos integrantes do grupo de pesquisa optou-se pela padronização dos procedimentos.

A primeira decisão tomada foi a de unificar os registros das leituras, ou seja, todas as leituras devem seguir um padrão único de fichamento, foi criado um modelo a ser seguido.

Quadro – 1.

Segunda decisão foi a de disponibilizar na ferramenta Google documentos e Google agenda todas as nossas atividades tanto para o BICEN / Nupepes como para o NUPEPES. Onde antes de cada encontro do grupo de pesquisa devem ser disponibilizados na ferramenta todas as produções de leituras e seus fichamentos. O objetivo principal desse procedimento é permitir que todos tenham acesso e estejam informados do andamento das leituras.

Cabe salientar que os 84 textos não selecionados são textos com conteúdos

importantes, porém não relevantes para a pesquisa em andamento que é criar referencial teórica entre a Biblioteconomia Social e a Pedagogia Social.

A atividade biblioteconômica é, pois, uma atividade eminentemente, social, isto é, ela apenas tem razão de ser quando a serviço de alguém ou de uma comunidade, não importa quanto grande ou pequena ela seja e que o reconhecimento e a valorização da profissão deva ser fruto de atos legais, originados da conscientização das autoridades para o problema das bibliotecas ou da própria sociedade que delas sente necessidade. A responsabilidade maior, neste processo, cabe, no momento, e caberá, ainda por muito tempo, ao Bibliotecário, através de seu exemplo, como profissional que, além de um técnico de alto nível, deverá ser também, um político, sensível às constantes mutações dos objetivos sociais e ainda, exercer o importante papel de educador, por ser a Biblioteca uma instituição de cunho eminentemente educativo. (NEVES, 1986).

Quadro 1 – Modelo de fichamento

Título Geral: Biblioteconomia data da leitura: 22/04 data da apresentação: 22/06/2016 17/06
Título Específico: Função Social do Bibliotecário Por : Maria Lúcia/Bicen
Endereço eletrônico da pesquisa: http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/589/591
REFERÊNCIA AMARAL, Sueli Angelica do. Serviços bibliotecários e desenvolvimento social : um desafio profissional. Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 1-12, 1995.
Texto válido: SIM xxxxx NÃO
FICHAMENTO
TRATA: xxxxxx Introdução: xxxxxx Desenvolvimento: xxxxxx Considerações Finais: xxxxxx Obs: xxxxxxxx

3 Pedagogia Social e Biblioteconomia Social um Caminhar Possível

A Pedagogia tem varias vertente de atuação uma delas e a Pedagogia Social. O termo Pedagogia Social tem origem alemã com a revolução industrial de depois no século XX no final da primeira guerra mundial. E uma disciplina científica com caráter teórico e prático. A pedagogia social é um domínio de conhecimento pedagógico, de caráter teórico prático, que

se refere à socialização do sujeito, a partir da perspectiva de inadaptação social de aspectos educativos do trabalho social. Sugere o conhecimento e a ação sobre os seres humanos, em situação de conflito ou necessidade social (MCLAREM, 2002).

Define-se Biblioteconomia Social como sendo uma filosofia e ação dentro da Ciência da Informação que reivindica uma Biblioteconomia crítica e comprometida socialmente, tanto na teoria como na prática. (CIVALLERO, 2013. tradução nossa).

O bibliotecário deve ter responsabilidade social, isso não implica em minimizar ou descaracterizar a técnica, mas compreender que a técnica sozinha já não basta quando o foco maior deve ser as pessoas e não o sistema.

O próprio juramento da Biblioteconomia, disposto pelo Conselho Federal de Biblioteconomia carrega o peso da responsabilidade social Bibliotecária quando cita: “Prometo tudo fazer para preservar o cunho liberal e humanista da profissão de Bibliotecário, fundamentado na liberdade de investigação científica e na **dignidade da pessoa humana**”. (CONSELHO..., 2017, grifo nosso).

A biblioteca deve atuar de acordo com as necessidades da população que a cerca, neste sentido há de ser considerado que em uma sociedade não existem apenas pessoas ricas, instruídas e sem necessidades especiais. A biblioteca deve atuar ao lado da população, não excluindo nenhuma de suas camadas, nem priorizar os ricos, nem os pobres, nem doutores, nem analfabetos, entre outros. A biblioteca deve atuar no cotidiano de toda a população, e não em parte privilegiada da mesma.

Segundo Petrus (1997, p.14), “quando asseguramos o cumprimento dos Direitos Humanos podemos afirmar que as políticas sociais são legítimas”. Isso ocorre a partir do respeito ao código ético implícito na Declaração dos Direitos Humanos e nele desenha-se uma eficaz Educação Social.

A Declaração dos direitos humanos em seu art. 20 coloca que: “todas as pessoas são iguais [...]”, todos os cidadãos são iguais independente de classe, cor, sexo, cultura, economia, entre outros. Esse recorte permitiu que velhos privilégios pudessem ser questionados e quebrados dando espaço para uma cultura de Bem Estar. Dentro dessa cultura do bem estar compreende também ter acesso a informação. (DECLARAÇÃO..., 2017).

Na declaração dos direitos humanos art.19 diz o seguinte: “Todo o indivíduo tem direito a liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão”. (DECLARAÇÃO..., 2017).

O código de ética da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias, (International Federation of Library Associations and Institutions) – IFLA, tem o objetivo de fornecer um conjunto de recomendações sobre a conduta dos profissionais e apresenta uma série de recomendações, dentre as recomendações destacamos: “ **Os serviços de informação de interesse social, cultural e de bem-estar econômico estão no coração da Biblioteconomia e, conseqüentemente, os bibliotecários têm responsabilidade social**”. (grifo nosso,). (FEDERAÇÃO..., 2017).

Targino (1991) e Oriá (1977) colocam que: “as instituições mais intimamente ligadas aos direitos sociais são o sistema educacional e os serviços sociais [...]. A educação como elemento basilar dos direitos sociais, [...] a educação afeta o status da cidadania, se entendermos o direito à educação como o direito do cidadão”. Dentro das instituições de ensino encontramos as bibliotecas escolares, universitárias e especializadas e fora das instituições de ensino encontramos bibliotecas públicas e comunitárias. As bibliotecas são espaços de socialização e de comunicação pedagógica e estão diretamente relacionadas a educação.

Considerações Finais

A biblioteca constitui-se e serve distintamente a diferentes interesses, atravessando as classes sociais e tornando-se campo onde se acumulam contradições, oposições, afirmações e negações, etc. Ela, a biblioteca é mais do que um espaço destinado à produção intelectual. Representa um instrumento poderoso de mudança social, capaz de favorecer, ressaltar, silenciar o dar voz a uma comunidade.

Sim, existe um caminho possível entre Biblioteconomia e Pedagogia social, estamos trabalhando arduamente para a construção de um referencial teórico entre as duas as duas áreas desde ano de 2014.

A necessidade de uma parceria educador/bibliotecário através, de um trabalho conjunto, [...]. Uma parceria, entretanto, não se constrói da noite para o dia. Historicamente não se reconhece, no Brasil, uma unidade entre educadores e bibliotecários, [...]. Por outro lado, a construção desta parceria parece ser possível através de um trabalho a longo prazo, [...]”. (CORREIA ; SOUZA, 2017).

Enquanto bibliotecários e trabalhadores em bibliotecas assumimos a responsabilidade de uma biblioteca e de uma biblioteconomia voltada para as necessidades sociais da

comunidade que atendemos. Estamos questionando nossas verdades, nossos dogmas, com objetivo de darmos mais dignidade à pessoa humana, lutamos por uma biblioteconomia que de voz ao cidadão. Por uma biblioteca que esteja presente não apenas fisicamente na comunidade, mas de uma biblioteca que se envolva e saiba o que sua comunidade realmente almeja. Democratizando a informação dando acesso a comunidade, proporcionando condições para que ela possa também gerar e produzir não só informação, mas cultura, vinculando seus interesses, suas idéias, suas propostas e suas soluções. Dessa forma o bibliotecário:

[...] assume para si, além do papel de educador, renovação de sua própria competência informacional, adotando e disseminando práticas transformadoras no comunidade: pratica o aprender a aprender, difunde e populariza a ciência, explica as implicações da tecnologia, discute a realidade social e política, alerta para a **responsabilidade social** e ambiental [...] (DUDZIAK, 2007, p. 96, grifo nosso).

Iniciamos nossa pesquisa com muito afinco e disposição e pretendemos dentro em breve termos um referencial teórico entre as duas áreas muito profícuo e transformador.

Referência

ALMEIDA JUNIOR, O. F. de. **Bibliotecas públicas e bibliotecas alternativas**. Londrina : UEL, 1997.

CALIXTO, J. A. A Biblioteca pública versus biblioteca escolar: uma proposta de mudança. **Cadernos BAD**, v. 3, p. 57- 67, 1994.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA. Resolução CFB N. 42, de 11 de janeiro de 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2533751/mod_resource/content/2/Codigo%20de%20etica_Resolucao_042-02.pdf. Acesso em: 01 de jun. de 2017.

CIVALLERO, Edgardo. ¿Qué es la bibliotecología progresista?: Una aproximación básica. **El Profesional de La Informacion**, Buenos Aires, v. 22, n. 2, p.155-162, 10 mar. 2013.

CORRÊA, E. C. D ; SOUZA, M. R. de. Parceria entre bibliotecário e educador: uma importante estratégia para o futuro da biblioteca escolar. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/320.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. 2017.

CYSNE. F. P. **Biblioteconomia**: dimensão social e educativa. Fortaleza : Edições UFC, 1993.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2017.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 88-98, jun., 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1396/878>>. Acesso em: 28 maio 2017.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/faife/codesofethics/portugueseofethicsfull.pdf>>. Acesso em: 21 de jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo : Paz e terra, 1996.

McLAREN, P. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEVES, I. C. B. O bibliotecário e o atual contexto social. **R. Bibliotecon. & Com.**, v.1 n. 1, p.23 -26, jan. /jul. 1986. Disponível em: http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2011/05/pdf_7e5eb59310_0016468.pdf. Acesso em: 27 de jul. 2017.

PÉRES SERRANO, G. Pedagogía social, educación social : construcción científica, intervernción práctica. 3. ed. Madrid : Narcea, 2003.

PETRUS, A. (Coord.). **Pedagogía social**. Córsega : Editorial Ariel, 1997.

TARGINO, M. das G. Biblioteconomia, informação e cidadania. **R. Esc. Bibliotecon.** UFMG, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 149 a 160, jul./dez. 1991.

ORIÁ, R. Educação, cidadania, diversidade cultural. **Humanidades**, Brasília, v. 43, p. 151 a 159, 1997.

VIOLÊNCIA, ATO INFRACIONAL E INDISCIPLINA: UMA REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE ESCOLAR À LUZ DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Maria Cristina Otto¹
Felícia Aparecida Fernandes²

Resumo: A violência e conflitos que acontecem no ambiente escolar são reflexos da sociedade, pois a instituição escolar não está isolada da sociedade em geral. O Estatuto da Criança e do Adolescente é a principal ferramenta de proteção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Sua importância e presença na escola devem ser legitimadas em seu Projeto Político Pedagógico. As Leis dispostas no ECA tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, considerando-os como sujeitos de direitos e parte integrante da sociedade. Por este motivo cabe à escola compreender como se dá a relação entre direitos e deveres das crianças e adolescentes dentro e fora do contexto escolar, e partir disso buscar estratégias que priorizem o diálogo nas relações sociais estabelecidas nesse contexto. Uma das práticas que vem sendo uma alternativa à frequente judicialização das relações escolares é a utilização das práticas restaurativas, com seus círculos restaurativos.

Palavras-chave: Violência; ECA; Escola; Práticas Restaurativas.

Introdução

A escola é um *locus* de formação onde se estabelecem relações de inúmeras naturezas, uma das reclamações mais frequentes de docentes e demais profissionais da escola são os recorrentes conflitos, que envolvem violência, indisciplina e em alguns casos atos infracionais.

É importante que a escola reflita sobre essas questões buscando formar tanto os professores quanto os educandos para que estejam cientes de seus direitos e deveres, é essencial que exista um empenho dos profissionais da escola em tornar ativo no contexto escolar o que é estabelecido no Estatuto da Criança e dos Adolescentes. A partir do conhecimento do ECA podem ser evitadas intervenções desnecessárias da Justiça nas relações escolares. É importante também que

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: mariacristinaotto@gmail.com.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: fhe.ap.fernandes92@gmail.com.

consigam distinguir a indisciplina e o ato infracional para que saibam as devidas providências e as possíveis estratégias a ser utilizadas.

Uma estratégia que vem sendo usada nas escolas recentemente são as práticas restaurativas que partem dos princípios da Justiça Restaurativa, essas práticas visam prevenir conflitos e restaurar relações por meio do diálogo entre todos os envolvidos direta e indiretamente nos conflitos por meio da prática circular. Existe um esforço na formação de professores para que se tornem facilitadores de círculos restaurativos, normalmente um ou dois profissionais de cada escola se torna então responsável pela multiplicação dos conhecimentos adquiridos no curso.

É importante que sejam pensadas pelos sujeitos que compõe a escola formas de prevenir a violência e gerir conflitos por meio do diálogo. Com estudos e formações sobre o ECA, todos na escola podem passar a estar cientes de seus direitos e deveres. A escola está inserida em uma sociedade dinâmica, que se transforma constantemente e para acompanhar essas mudanças deve-se dar voz aos sujeitos, levando em conta as desigualdades sociais e os diversos problemas que a sociedade enfrenta e que refletem na realidade escolar.

A violência na escola: um reflexo da sociedade

A escola está sempre em busca de novas formas para efetivar o processo de ensino-aprendizagem e assim poder proporcionar as crianças e adolescentes uma educação de qualidade, porém não são apenas os profissionais da escola os envolvidos nesse movimento, mas também a família e comunidade juntamente com os aspectos individuais de cada sujeito. (CÓRDULA, 2011)

A família é a primeira organização social que os indivíduos estão inseridos, nesse grupo os sujeitos aprendem e são socializados e a experiências que são vividas nessa esfera refletem em outras redes sociais, inclusive na escola. (CÓRDULA, 2011)

[...] as crianças chegam à escola com uma bagagem própria de informações e comportamentos, incluindo aí os aspectos culturais, educação doméstica (bons modos, moralidade, religiosidade), éticos, a sua personalidade e seu caráter em formação, seus problemas (medos, preconceitos, carências, afetivos, emocionais, etc.) (CÓRDULA, 2011, p.258)

O professor e a escola não receber os alunos como folhas em branco, devem estar cientes de que o que acontece na escola é reflexo da sociedade que segundo Córdoba (2011) está sempre se transformando por causa das relações sócio-político-econômicas, assim o

indivíduo é influenciado por elas e por esse motivo realimenta as referidas relações.

Na sociedade existe a fome, a pobreza, o desemprego, as desigualdades, o preconceito social e racial, a falta de atendimentos públicos básicos (saúde, segurança, educação, assistência social, entre outros). Sendo assim a escola não sendo um lugar isolado da sociedade se depara com todas essas questões tomando corpo dentro de seus limites, a escola é um espelho da sociedade.

As práticas de violência nascem de processos de fragmentação social e exclusão. A violência deve ser reconhecida como um fenômeno social global, e é um acontecimento presente em vários lugares do mundo, acontecendo dentro e fora da escola e sendo responsável pela alteração do papel social da escola. (SANTOS, 2001)

Essa nova questão social global, configurada por manifestações de violência contra a pessoa, por roubos, furtos e depredações, até mesmo por assassinatos, que se repetem em um conjunto expressivo de sociedades nos últimos dez anos, vem evidenciando que estamos em face de uma conflitualidade que coloca em risco a função social da escola de socialização das novas gerações: o que se percebe é a instituição escolar enquanto um *locus* de explosão de conflitos sociais em pelo menos 23 países, nos quais a questão da violência no espaço escolar foi considerada um fenômeno de sociedade. (SANTOS, 2001, p.2)

Segundo Santos (2001) a escola não tem levado em consideração as particularidades culturais dos sujeitos de classes menos favorecidas e muitas vezes esses grupos sofrem violência simbólica pela escola, quem impõe hábitos sociais. Santos (2001, p.5) afirma que para superar a violência é preciso “desenvolver a possibilidade de falar mediante a instauração de lugares para as palavras, resgatando o sentido da linguagem, e a palavra tomando o lugar dos atos de violência”. Assim podemos destacar a importância do diálogo na superação da violência na escola. O diálogo:

[...] instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que podem ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidades do encontro. Esse aprendizado real da liberdade vivida no cotidiano, através de ações de ajuda mútua escolar, de relações com a vida associativa local e de reconhecimento do pluralismo cultural, no espaço escolar, afirmam uma primeira lição nas ações contra a violência na escola. (SANTOS, 2001, p.5)

Nos Estados Unidos a violência já é tema de debates há aproximadamente 30 anos. Nos EUA existe um aumento na repressão como forma de prevenir a violência, mas em contrapartida existe também a valorização de práticas onde preza-se pela negociação, onde resolvem conflitos através da mediação, essas práticas:

[...] pautam-se pelo reconhecimento do conflito na escola como uma conflitualidade positiva, desenvolvendo práticas de negociação e de resolução de conflitos por meio,

por exemplo, da mediação pelos pares. Reconhecer a conflitualidade e a agressividade, como elementos dinâmicos do espaço escolar, significa propor intervenções sobre os atos de violência, as quais podem se dar pela satisfação de necessidades das crianças e jovens, criando um ambiente cooperativo e humanista, induzindo relacionamentos positivos e duradouros. Nesse quadro, a utilização de um tempo não-escolar, para atividades de interação com a comunidade, e as práticas de mediação e de negociação de conflitos parecem ser as estratégias privilegiadas pelos educadores humanistas norte-americanos. (SANTOS, 2011, p.5)

É necessário que a escola compreenda que a violência não é um fenômeno isolado acontecendo na instituição escolar, ela possui significados ocultos, é reflexo de uma sociedade em constante transformação, na qual existem diversas culturas que devem ser respeitadas, fortalecendo o diálogo e dando voz aos sujeitos, os tornando conscientes de seu papel na sociedade, diminuindo a fragmentação social no ambiente escolar e conseqüentemente a violência. Uma estratégia que pode ser pensada na escola é uso das práticas restaurativas no ambiente escolar, que tem como objetivo prevenir conflitos e restaurar relações e sendo uma alternativa à judicialização das relações escolares.

A realidade escolar: como o ECA é entendido

Em 13 de junho de 1990 é aprovado e entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), incorporando como obrigação da família, da sociedade e do Estado, assegurar, com absoluta prioridade, os direitos da criança e do adolescente, como podemos observar em seu Art. 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 2010, p. 1).

Almeida e Masano (2012) afirmam que anteriormente ao ECA existia o Código de Menores do Brasil, também conhecido como Código de Mello Mattos, que regia a legislação nacional em relação ao tratamento de crianças e adolescentes a partir do ano de 1927 e abrangia alguns direitos das crianças, mas nada comparado com o ECA.

Segundo Almeida e Masano (2012) mesmo com grandes transformações que estavam ocorrendo na legislação da época, a prática em relação às crianças e adolescentes era basicamente opressiva e punitiva, além de ter um caráter higienista. Após a década de 1980, com as grandes transformações na legislação em relação ao tratamento de crianças e adolescentes foi aprovado pelo Congresso Nacional o ECA por meio da Lei Federal nº 8069.

O ECA, em seu art. 2º, estabelece a sua competência em razão da pessoa: o menor de 18 anos. Dentro deste contexto distingue-se a situação da "criança" e do "adolescente", entendendo, para os efeitos da lei, como criança a pessoa até 12 anos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos de idade.

O Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa conceitua o vocábulo adolescente como o “que está se desenvolvendo; que ainda não alcançou toda a sua vitalidade”. Adolescentes são pessoas ainda em formação, cuja estrutura física e psíquica não atingiu sua plenitude, bem como a sua personalidade.

O ECA, como podemos observar em seu conteúdo, se faz indispensável no cotidiano da criança, sendo em casa, na comunidade e também na escola, pois nele estão contidos seus direitos e deveres como podemos observar em seu Art. 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando sê-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

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

A escola teve uma grande mudança, desde que a maioria das responsabilidades dos pais foi transferida para ela. Isso ocorreu devido à mudança em nossa situação econômica e a grande diversidade de famílias, nas quais surgiu a necessidade da mulher trabalhar fora para ajudar nas despesas da casa, ou por ser a única para garantir a renda familiar.

Mesmo com as grandes e importantes transformações no campo da legislação e na forma de tratamento das crianças e adolescentes, o ECA ainda enfrenta problemas em relação à sua real efetivação. O referido Estatuto é um avanço na defesa dos direitos da criança e do adolescente, porém torná-lo efetivo demanda muito empenho por parte de toda a comunidade escolar.

Segundo o Art. 98, sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta, podem ser aplicadas medidas que estão definidas pelo Art. 101 do ECA, que seriam:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade

competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX - colocação em família substituta. (BRASIL, 1990)

O ECA traz consigo uma grande mudança na forma de tratamento dado aos adolescentes que cometeram algum ato infracional, O referido Estatuto estabelece em seu artigo 112 as medidas destinadas a esses sujeitos, pois por serem menores de 18 anos as leis do Código Penal não se aplicam às crianças nem aos adolescentes.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 1990)

Ser penalmente inimputável, não significa que o adolescente não vai ser responsabilizado pelo ato que cometeu. Como podemos observar o ECA, com seu Art. 112, desconstrói a concepção punitiva e opressora que era empregada nas instituições destinadas aos autores de ato infracional até então. No lugar das punições e castigos, entram em vigor as medidas socioeducativas.

Segundo Romanowski (2015) as crianças e adolescentes possuem características diferentes dos adultos, seu intelecto, personalidade e caráter ainda não estão completamente formados, sendo eles sujeitos considerados especiais em relação aos adultos devem ser tratados de forma diferenciada quando cometem atos infracionais. Ao analisarmos as medidas para os adultos e para um adolescente as duas em tempo são muito próximas quando colocadas em prática.

Comparando a aplicação de tais medidas ao adolescente autor de ato infracional, com a de um réu adulto, primário e de bons antecedentes, vê-se que é descabida a alegação de que o Estatuto não dispõe de obrigações, responsabilidades e consequências em relação ao ato praticado. Para que o adulto permaneça três anos recluso em estabelecimento prisional fechado, teria que ter sido condenado à pena de

dezoito anos, cumprindo somente a sexta parte, segundo a progressão da pena. Já o adolescente primário condenado por roubo qualificado fica recluso em um dos Centros de Socioeducação por até dois anos. (ROMANOWSKI, 2015, p.4)

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi um grande avanço na busca dos direitos e deveres das crianças e adolescentes, porém existe um grande pré-conceito em relação ao que determina essa legislação. Além disso, o ECA ainda está distante da escola e da comunidade à qual ela atende. A escola ao invés de priorizar punições diante de conflitos, deve buscar alternativas que considerem as particularidades da faixa etária atendida na escola, os mesmos são indivíduos em formação e são diferentes dos adultos, controle, disciplina e sanções não são suficientes para que os estudantes se sintam pertencentes e para que entendam seus papéis na sociedade. A judicialização das relações coloca a responsabilidade de gerir certas relações no ambiente escolar para Justiça Distributiva, essa postura vai de encontro com diálogo.

A ação da Justiça nas relações escolares.

A violência está muito presente nas relações escolares, tanto a violência externa à escola quanto a que acontece em seu interior. Vemos muitos casos que vem sendo divulgados pela mídia, como por exemplo, crianças sendo vítimas de balas perdidas, confrontos entre adolescentes que fazem parte do tráfico em algumas comunidades, crianças e adolescentes que vão para o ambiente escolar portando armas, entre outros.

A escola hoje tem que lidar com situações que antes não faziam parte das suas demandas, a criança e adolescente vem cada vez passando mais tempo na escola e com isso a escola passa ser um ambiente cada vez mais complexo, onde as mais diversas relações se desenvolvem. A escola não é um ambiente isolado da sociedade, a realidade escolar é um espelho da comunidade onde vivem os sujeitos que ali frequentam, dessa forma não é possível pensar que a partir do momento que as crianças e os adolescentes atravessam os portões da escola se tornam apenas os alunos e deixam todos os outros aspectos de suas vidas fora da escola.

Dentro desse contexto atual da escola, podemos destacar então a importância do conhecimento do ECA pelos sujeitos que formam a escola, com o conhecimento e o estudo aprofundado sobre o Estatuto muitos problemas podem ser evitados no ambiente escolar, pois existem muitos casos em que por falta de informação tanto gestores de escolas como os pais dos alunos agem de forma precipitada recorrendo a justiça por questões que são de responsabilidade da escola amparado por seu regimento.

A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e ao nosso ver ocorre

em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com essa nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes desses instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. (CHRISPINO, A; CHRISPINO, R. S. P. 2008, p. 2)

A escola deve atender a todos, pois a partir da Constituição de 1988 se institui a educação como sendo direito de todos, dessa forma, passa então a receber crianças e adolescentes com diversas condições socioeconômicas. A escola e a formação dos professores e gestores tem sido insuficiente para suprir as necessidades dessa nova demanda educacional, onde se exige conhecimento dos aspectos legais que afetam mais do que nunca a escola.

O ECA traz em seu artigo 53, o direito que as crianças e adolescentes tem à educação e de ser respeitado pelos educadores, mas além de tratar do desrespeito as crianças e adolescentes, também vem defendendo o direito do educador de também ser respeitado. Em alguns casos específicos, os atos desrespeitosos dos alunos podem se tornar um ato infracional, sendo um desses exemplos a injúria. No caso do ato desrespeitoso por parte do educador se torna ilícito penal pelo artigo 232 do Estatuto, o mesmo podendo receber pena de detenção de seis meses a dois anos, por guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento.

Conflitos entre alunos, professores e ou gestores escolares é algo muito comum no cotidiano escolar, dessa forma é importante saber distinguir os atos desrespeitosos que necessitam de interferência da justiça e os que se encaixam em casos de indisciplina onde a resolução está ao alcance dos profissionais da escola em conjunto com a família.

Frente às duas atitudes - indisciplina e ato infracional - a Escola tem, legalmente, o dever de tomar providencias. Em se tratando de indisciplina, a Escola possui a seu favor, o seu Regimento Escolar, um documento legal, de existência obrigatória que contém além de normas organizacionais administrativas e pedagógicas, normas de convivência social. O Regimento deve ser construído com a participação de toda comunidade escolar, abrangendo os direitos e deveres, tanto dos alunos quanto dos professores, dos funcionários e dos gestores. Portanto, o Regimento Escolar necessita ser claro, de fácil entendimento e de conhecimento de todos, facilitando a exigência de seu cumprimento. (ROMANOWSKI, 2015, p.8)

Os professores e outros profissionais não podem erroneamente interpretar o ECA com um instrumento que existe para proteger os alunos e simultaneamente limitar suas práticas, como se fosse uma forma de punir as escolas e seus profissionais e proteger crianças e adolescentes para que possam fazer o que quiser. O Estatuto está a favor da escola, pois busca a proteção e estabelecimento de direito e deveres dos principais atores dessa instituição, pois o centro da escola são os alunos e a formação de qualidade para os mesmos.

As maiores alegações dizem respeito a falta de deveres desse sujeito, todavia tais alegações estão equivocadas que sá pela falta de conhecimento do estatuto pois reportando a sequência Histórica de violência e maus tratos a infância faz-se

necessário frisar a efetivação dos direitos tendo em vista que para cada direito dentro do estatuto está embutido um dever inclusive com sanções e medidas aplicadas através das políticas de atendimento. (ROMANOWSKI, 2015, p.3)

A escola tem incumbência de garantir que seus alunos estejam em segurança e devem denunciar casos de violência que aconteçam tanto dentro da escola quanto as que acontecem na família ou em outros ambientes frequentados pelas crianças e adolescentes. Caso isso não aconteça a escola responde por omissão. Muitas vezes a escola é o único lugar seguro que os alunos frequentam, com isso a escola assume então responsabilidades que antes não tinha, e se torna um lugar privilegiado para o acompanhamento das crianças e adolescentes e as possíveis formas de violência que estão suscetíveis.

A falta de articulação entre o ECA, a escola e família prejudica o fim principal da instituição escolar que é propiciar a formação integral da criança e do adolescente. Muitas vezes é possível perceber casos onde as escolas transformam atos infracionais em atos de indisciplina, isso podendo ocorrer por falta de informação, ou intencionalmente para manter a boa reputação da instituição. Existem casos em que a família não assume as atitudes das crianças e adolescentes como sendo graves e que mereçam intervenção da justiça. É indispensável que escola trabalhe com o Estatuto tanto com os profissionais da escola quanto com a comunidade que instituição atende.

Sendo a escola um dos espaços de interação social e difusor de conhecimento cabe a ela expandir o conteúdo do ECA a sociedade tendo como objetivo principal a sua efetivação justamente porque neste ambiente encontra-se o sujeito desta temática as crianças e os adolescentes precisam ter conhecimento dos seus direitos e deveres para o exercício da Cidadania A escola é um dos principais canais para essa propagação. (ROMANOWSKI, 2015, p. 6)

Para que as escolas consigam definir os deveres e garantir os direitos de crianças e adolescentes é necessário que os profissionais conheçam e estudem o ECA, que saibam porquê e como foi criado e entendam qual é o papel da escola diante do que está estabelecido nesse Estatuto, superando os pensamento amparados no senso comum que trazem o ECA como algo sendo negativo que protegem bandidos potenciais com uma fala que vem criminalizando crianças e adolescentes que muitas vezes são vítimas de um sistema que não lhes assegura os direitos básicos à vida, como a saúde, a segurança e a educação de qualidade.

Também se faz necessário a atenção dos professores e da equipe pedagógica para não confundir um ato de indisciplina com um ato infracional que demande uma medida socioeducativa para o aluno.

Crianças e adolescentes estão em fase de experimentação e descoberta do mundo à

sua volta, com estas experimentações podem ocorrer casos de indisciplina que podem se tornar permanentes e resultar em um ato infracional, mas isto não é uma regra. A visão que os professores e a escola como um todo tem de seus alunos influencia de forma direta em seu comportamento, um exemplo disso são os casos de evasão escolar de adolescentes em medida socioeducativa se tornarem uma característica recorrente.

As práticas restaurativas na gestão de conflitos e na prevenção da violência no ambiente escolar

As práticas restaurativas, são formas de resolver conflitos de diversas naturezas que possam surgir em diversas esferas da sociedade, podendo ser usadas na família, no trabalho, na comunidade e inclusive na escola. Essas práticas podem ser definidas como:

[...] práticas voltadas para a gestão cooperativa e pacífica de conflitos através do diálogo norteados por valores da Justiça Restaurativa (participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, esperança e empoderamento) que ocorrem por necessidade e escolha voluntária dos envolvidos num conflito com a intenção de reparar um dano causado e restaurar um relacionamento a partir de um processo reflexivo capaz de impulsionar transformações necessárias. (ARAUJO, 2013, p.77)

A justiça Restaurativa é usada para casos de crimes e delitos, onde são convidados todos os sujeitos envolvidos e assim busca-se com a prática circular que exista um consenso, e que haja a responsabilização de quem os realiza e a satisfação das necessidades de quem foi prejudicado com as ações, não havendo assim necessidade da interferência da Justiça Distributiva.

As práticas restaurativas vão além do âmbito jurídico, e existe um movimento que busca sua implantação nas escolas, segundo Araújo (2013) essas práticas no ambiente escolar são algo recente no Brasil. Projetos incentivados pela Secretaria da Reforma do Judiciário apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento foram os principais impulsionadores. Esses projetos propõe a formação de facilitadores de círculos restaurativos nas escolas, com o objetivo de que facilitadores que tem a possibilidade de realizar o curso facilitem círculos de construção de paz, multipliquem os conhecimentos nas escolas que atuam e na comunidade.

Segundo Grossi et al. (2009) muitos conflitos nas escolas são considerados atos infracionais, ou como sendo o contrário da paz, porém os conflitos fazem parte da sociedade, na qual inúmeras divergências entre os sujeitos e influenciado por diversos fatores. Conforme Grossi et al. (2009, p.501) os conflitos podem ser considerados “como um dos modos de

existência em sociedade, seja pela divergência de interesses e pela diferença de situação que isso supõe, seja pela posição ocupada na sociedade, pela disposição de recursos e pelo partido que se toma em questões de disputa”.

Os círculos restaurativos propõem o diálogo, a participação, o valor de cada sujeito, a honestidade e a transparência, os sujeitos devem ser vistos acima de tudo como seres humanos, as divergências que geram conflitos devem analisadas a partir da empatia entre os indivíduos. São uma boa alternativa à judicialização das relações escolares e a violência na escola, por meio dessa prática é possível uma mudança de postura pelos profissionais não responsabilizando apenas os alunos pelos conflitos.

O grande desafio na implantação dessas práticas é a mobilização da escola inteira, pois é comum apenas um professor de cada escola realizar o curso, isso também dificultando a multiplicação dos conhecimentos sobre essas práticas, além disso, não existe um acompanhamento dos que realizam o curso após o período de realização do mesmo.

Considerações finais

Juntamente com as escolas o Estatuto da Criança e do Adolescente tem papel fundamental na vida de crianças e adolescentes. É um avanço na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Através desse estatuto também houve mudanças na forma de tratamento dos adolescentes que cometiam algum ato infracional. É importante que a escola e toda a sua comunidade conheça e compreenda a sua essência. Não é suficiente que as leis sejam criadas se não forem vivenciadas no cotidiano escolar.

Mesmo com a criação do ECA a mudança das práticas escolares não tem acompanhado os avanços dessa legislação, os gestores e professores têm pouco conhecimento do que está estabelecido no Estatuto, tendo muitas vezes pré-conceito quando esse tema entra em discussão.

A escola abrange toda a faixa etária a qual o ECA está destinado, então é essencial que a escola priorize os estudos e formações relacionados a esse documento. O ECA, a escola e comunidade precisam estar articulados para que a efetivação do referido Estatuto se torne realidade. Todos os sujeitos do ambiente escolar precisam experimentar o ECA dentro da sala de aula em todos os momentos e não somente em casos de indisciplina ou em casos que demandam a intervenção da justiça.

A escola é vítima da violência e ao mesmo tempo é quem a pratica, os alunos não vêm significado na lógica da escola da qual eles pouco participam. A instituição escolar falha

quando não considera os educandos como sujeitos com suas próprias histórias e vivências, quando não dá voz aos estudantes. Por isso a necessidade que se adotem práticas que priorizem o diálogo e que não busque apenas responsabilizar as crianças e os adolescentes pelos conflitos que acontecem no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thayane Carolina de. MASANO, Sonia Regina Vargas. **Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei.** Mnemosine. Vol. 8, nº 2, p. 161-183, 2012.

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça restaurativa na escola: estado do conhecimento.** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

BRASIL. **Código Penal.** Decreto Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Cortez, 1990.

CHRISPINO, Alvaro. CHRISPINO, Raquel S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.16, nº58. Rio de Janeiro, Jan/Mar. 2008.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **As crianças e a violência na escola: espelhos da sociedade.** Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n. 2, nov. 2011.

GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes dos; OLIVEIRA, Simone Barros de; FABIS, Camila da Silva. **Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009.

ROMANOWSKI, Darlusa. **ECA na escola: orientações frente à doutrina da proteção integral na prática de atos de indisciplina e atos infracionais.** Revista de Educação do IDEAU. Vol. 10, n. 21 – Jan./Jul. 2015.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias.** Educ Pesq vol.27 no.1 São Paulo Jan./Jun. 2001.

Vocabulo **adolescente** – Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=&t=&palavra=adolescente>> acesso: 11 de agosto de 2017.



AS ONGs NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM SÃO LEOPOLDO/RS: DE ONDE VEM E PRA ONDE VAI?

Karine Santos¹
Roberta Soares da Rosa²

Resumo: Este trabalho reflete acerca da categoria de profissionais educadoras e educadores sociais vinculados à Organizações Não Governamentais (ONGs) de atendimento à crianças e adolescentes no município de São Leopoldo/RS. Revela a historicidade dessas organizações fundada nos Movimentos Sociais e na defesa e garantia de direitos de crianças e adolescentes. Analisa relatos de educadoras e educadores sociais sobre a sua inserção e experiência neste campo. Por fim, conclui que a regulamentação ainda é uma questão que precisa ser amplamente debatida pelas educadoras e educadores sociais dada a realidade particularizada na qual se encontram.

Palavras-chave: Educadoras e Educadores Sociais - Regulamentação da Profissão - ONGs

Introdução

Nos últimos anos o debate sobre educação além dos espaços escolares vem conquistando lugar na agenda tanto no meio acadêmico quanto no meio popular como por exemplo nos fóruns e associações de educadoras e educadores sociais. Diferentes autores que se dedicam ao estudo do campo social afirmam que este é um campo multifacetado, pois há uma necessidade de compreensão do social, do educativo e do assistencial na sua relação com uma prática que é pedagógica. A esta educação que acontece fora da escola Gohn (2010) denomina como educação não formal, Afonso (1992) e Moura & Zuchetti (2006) como educação não escolar e Santos & Lemes (2016) utilizam o termo educação no campo social.

¹ Educadora Social com formação em Pedagogia. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES.

² Educadora Social, Bióloga e Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES.

Ambas as nomenclaturas estão se referindo a uma mesma compreensão educativa - trata-se de práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços – governamentais e não governamentais – especialmente no âmbito socioassistencial de atendimento a diferentes segmentos populacionais – crianças, adolescentes, jovens, adultos, mulheres, entre outros e em suas diferentes especificidades como as medidas socioeducativas, a situação de rua, o acolhimento institucional, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV³, entre outras (Santos & Paulo, 2017). Em outras palavras o campo social se distingue de outros âmbitos educativos pela especificidade do público e pelos contextos nos quais eles se encontram.

Em resumo, é uma área que se constitui com forte interesse em encontrar soluções educativas para determinados problemas sociais, além disso, é, hoje, um mercado de trabalho amplo, que envolve uma diversidade de profissionais, metodologias e recursos.

Nosso ponto de partida para a construção de um entendimento mais focado precisa levar em consideração a história que nos trouxe até aqui. Assim, percebemos esse processo histórico muito vinculado ao que podemos chamar de *pedagogia dos direitos*. Estamos usando tal expressão porque a dimensão dos direitos foi a pauta que mobilizou diferentes Movimentos Sociais a desenvolverem ações de caráter educativo e que de alguma forma originou a Educação Social no Brasil. A questão da conquista e da universalização dos direitos foi um processo que se deu em diferentes momentos históricos. Num país marcado por características que conservam desigualdades sociais exacerbadas, foi necessário muita pressão da sociedade civil para que conquistássemos determinados reordenamentos.

O estudo da história revela que os Movimentos Sociais e a participação popular estiveram sempre presentes em todas as sociedades e devem ser entendidos como fenômenos do processo de mudança. Destacamos importantes movimentos como: o Movimento Operário, o Movimento sem Terra, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, o Movimento feminista, com referências importantes que em momentos diferentes e com suas pautas específicas contribuíram tanto para a visibilidade de determinados problemas sociais, quanto para a conquista de direitos específicos a estes grupos.

A partir dos anos 1990 a defesa da ética, a cidadania solidária, a democracia

³ O SCFV é parte da Política de Assistência Social. Ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias, realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI), a partir do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Atinge a todos os ciclo de vida.

participativa e a busca de um novo paradigma de desenvolvimento que prime pela justiça social e a sustentabilidade ambiental, passam a ser pauta mais comum nos Movimentos Sociais (Streck e Adams, 2012). O contexto político na América Latina no início do século XXI foi marcado pela eleição de governos democráticos e mais sensíveis às questões sociais que identificavam-se com a ideologia dos Movimentos Sociais.

Desta forma a sociedade civil organizada, passa a fazer parcerias com estes governos, na execução de políticas públicas sociais e assistenciais. Esta nova política de divisão da gestão dos fundos públicos com a sociedade civil organizada faz com que estas assumam um caráter mais executor e propositivo do que reivindicativo. Muitos movimentos se transformam em ONGs ou são incorporados por instituições sociais já existentes que os apoiavam para executarem projetos que já vinham formulados, destinados à pequenas parcelas da população, com objetivos definidos, prazos e metas estabelecidas. Assim, os Movimentos Sociais, em muitos casos, deram origem a outras formas de organização mais institucionalizadas e a mobilização passou a ser para a adesão da população aos projetos ofertados e não mais para a reivindicação de direitos (Gohn, 2003).

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, um grande esforço para a sua implementação vem sendo feito nos âmbitos governamental e não governamental. A crescente participação do terceiro setor⁴ nas políticas sociais, fato que ocorre com evidência a partir de meados de 1990, é particularmente forte na área da infância e da juventude. Tendo em vista que uma das diretrizes da política de atendimento apreçada na lei, determina que a formulação de políticas para a infância e a juventude deve vir de um grupo formado paritariamente por membros representantes de organizações da sociedade civil e membros representantes das instituições governamentais. Segundo Araújo (2010) a Educação Social começa a ser identificada de forma mais concreta, no Brasil, a partir de 1990.

Essa abertura possibilita por um lado a ampliação do atendimento à população que precisa dos programas da política pública, mas por outro fragiliza o acesso aos direitos, uma vez que tais ações são desenvolvidas por meio de convênios que se renovam anualmente, reforçando uma lógica de dependência que nem sempre corresponde aos objetivos presentes nos documentos legais,

⁴ O surgimento da expressão terceiro setor é datada da década de 1990. Tendendo para o liberalismo, apoiado em conceitos que gravitam em torno da noção de “responsabilidade social das empresas”, viabilizou as parcerias público-privado e a presença das ONGs na execução de políticas sociais (Santos, 2015, p. 22).

Aspectos como autonomia e independência institucional e financeira das ONGs são temas em tensionamento. Essas organizações, com objetivos e concepções próprios, conquistaram, ao longo da sua história, autonomia ideológica, atuando principalmente na garantia e defesa de direitos sociais. Foram protagonistas no processo de redemocratização do Brasil e influenciaram, com seus modos de atuação, outras formas de conceber processos educativos. No entanto a situação atual delas inclui dificuldades de várias ordens, tais como identificar fontes de financiamento, propostas consistentes e manutenção dos seus aparelhos (Santos & Lemes, 2016).

O desafio que se colocar está em perceber como tornar uma prestação de serviços em um processo de transformação e emancipação social, uma vez que eles se tornam impenetráveis à população beneficiária.

Em tempos de discussão sobre a regulamentação da profissão educadora e educador social, acreditamos que o lugar onde estes profissionais atuam (público ou privado), as condições de trabalho (concursado, voluntário, celetista) bem como características como escolaridade, a participação em fóruns e associações de educadores, influenciam no posicionamento relativo a essa pauta. Assim, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a realidade das ONGs que executam parte da Política de Assistência Social, no município de São Leopoldo, procurando revelar o perfil da educadora e o educador social que atuam nestas organizações.

As ONGs e a defesa de direitos no município de São Leopoldo

Na década de 1980 a organização popular no município de São Leopoldo é marcada pela expressiva atuação de grupos de jovens, pastorais populares, associações de moradores, sindicatos, clubes de mães, grupos de mulheres, entre outros (Movimentos Sociais em Pauta, 2010).

Uma das principais pautas desses movimentos era a implantação do ECA e a transição entre a Doutrina de Situação irregular (Código do Menor) e a Doutrina de Proteção integral (ECA).

Identificamos essa passagem da história como uma situação-limite na atuação das organizações atuantes em São Leopoldo. Segundo Freire, as situações-limite são constituídas por contradições que envolvem os sujeitos. Tecendo considerações sobre o tema das situações-limites presente na obra de Freire, Osowski (2010, p. 375) diz:

Dar-se conta de como seu modo era produzido por essas situações-limites poderia contribuir para que soubessem como agir para mudá-las. Para isso, precisavam pelo menos, reconhecer como essas situações-limites desencadeavam exigências e tarefas

que os tornavam passivos frente às respostas que deveriam apresentar, obrigando-os a pensar, sentir e agir de determinadas formas e não de outras.

Um dos indicadores de uma situação-limite que impulsionou mudanças paradigmáticas foi a extinção do Lar da Menina, um internato feminino voltado a famílias de baixa renda, fundado no final dos anos de 1950 e mantido pelo Círculo Operário Leopoldense - COL, uma das instituições mais antigas do município fundada em 1935. A extinção do Lar da Menina ocorreu após uma reflexão da instituição e atualização em relação a defesa dos direitos da Criança e do Adolescente e a importância dos vínculos familiares, assim a instituição com base em dados que apontavam que a região de maior vulnerabilidade social era o bairro Vicentina, fundou a Casa da Criança e do Adolescente com o objetivo de atender jovens da região e promover a convivência familiar e comunitária (Movimentos Sociais em Pauta, 2010).

Assim como o COL o Centro Medianeira, fundado em 1958, também iniciou com internato e a partir do final da década de 1980 passa a atuar na perspectiva do ECA, de forma descentralizada, se fazendo presente em diferentes regiões da cidade.

O histórico da Associação de Apoio à Crianças e Adolescentes - AMENCAR não é diferente do das instituições citadas anteriormente, fundada em 1972, também passou pelo processo de passagem da visão assistencialista para um conceito de desenvolvimento integral das crianças, suas famílias e comunidade.

No início dos anos 1990 o Programa de Apoio a Meninos e Meninas - PROAME, sediada no município, o primeiro Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - Cedeca do estado do Rio Grande do Sul, tornando-se referência na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

No início dos anos 2000, a partir de uma pesquisa realizada pelo PROAME que apontou alto índice de crianças em situação de vulnerabilidade social e trabalho infantil oriundas do bairro Rio dos Sinos, foi fundada a Associação Meninos e Meninas de Progresso - AMMEP com principal objetivo reduzir os índices de vulnerabilidade social tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Vieira, 2007).

Além das cinco instituições citadas existem outras atuando no município com objetivos e funções semelhantes, a maioria, tem caráter não-governamental e filantrópico, em sua maioria mantidas por organizações internacionais, projetos e repasses do estado para execução de políticas públicas, principalmente na área da Assistência Social.

Nessas organizações, predominam as atividades esportivas, culturais e artísticas. Essa

forma de atendimento refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) no que diz respeito ao apoio socioeducativo em meio aberto e na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, que descreve o Programa de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, principal suleador das práticas desenvolvidas pelas ONGs.

O fazer educativo da educadora e do educador social nas ONGs

Quem são as educadoras e educadores sociais que atuam nas ONGs? Essa é uma questão que buscamos responder desde as nossas experiências como educadoras sociais. Com base em estudos realizados entre os anos de 2011 e 2015 podemos dizer que São Leopoldo tem, hoje, aproximadamente 150 pessoas contratadas para desenvolver atividades de caráter educativo com crianças e adolescentes vinculadas ao SCFV e que são identificadas como educadora e/ou educador social. Em geral, esses profissionais possuem nível superior ou estão cursando. Diferentes são as áreas de formação - Administração, Informática, Nutrição, Comunicação Social, Marcenaria, Teologia, Pedagogia, Educação Física, Serviço Social, Psicologia. Suas experiências no campo social, na sua maioria, são recentes - variando entre um e cinco anos, conforme mencionam,

“Trabalho há três anos como educadora social, parece ser pouco tempo, mas tive a oportunidade de já ter aprendido muito, seja na prática ou através de seminários e formações”. (Educadora 3).

“Trabalho há três anos com essas crianças e adolescentes e para mim é muito gratificante poder passar o que sei para eles, poder ajudá-los a crescer. O interesse deles em querer as atividades oferecidas pela ONG é muito importante para o crescimento deles. Eu, como professora, aprendo muito com eles”. (Educadora 12).

A aproximação com o trabalho no campo social é relatado como uma oportunidade que surgiu ao buscar por um emprego,

“Comecei na área social por acaso. Estava desempregada, queria fazer magistério, pois sempre gostei de crianças e queria ser professora. Então minha irmã deu a ideia de eu fazer pedagogia direto. Como ela trabalhava na prefeitura de NH, me falou sobre um estágio do CRAS, fui para o estágio com aproximadamente um ou dois meses de faculdade, sem experiência comprovada”. (Educadora 3).

“A minha entrada nesse mundo da educação social não foi algo planejado, pois atuava na educação infantil, mas ao procurar emprego e consegui-lo nessa área, aceitei com entusiasmo esse novo desafio”. (Educadora 22).

Sabemos que a Educação Social utiliza, sobretudo, a experiência como foco de seu trabalho, mas não pode se limitar a ela. Orientados para uma prática social de ação direto

com sujeitos, seus agentes ocupam “um espaço profissional desenhado no ponto de encontro e de cruzamento entre a área de trabalho social e a área da educação”, segundo Carvalho e Baptista (2004, p.83). A ação da educadora e do educador social tem o papel de desnaturalização e denúncia da reprodução ampliada das desigualdades sociais, assim como o reconhecimento e a universalização dos direitos em sintonia com uma prática cidadã.

Por esse motivo a revelação de como as educadoras e educadores vão construindo a sua identificação particular com esse campo é fundamental. Assim, esses profissionais referem que a identificação com o campo social foi despertado por um desejo de fazer algo diferente,

“Mas, de repente, o que motivou a ir para a área social não é a possibilidade de fazer algo” (Educadora 4).

“A norma não estava funcionando. Não serve pra nós” (Educador 1).

“Na verdade, eu acho que eu tenho um perfil assim, de gostar de ser desafiada”. (Educadora 2).

Na perspectiva da Educação Popular, as educadoras e os educadores são considerados como agentes de mudança, pois seu trabalho tem impacto na cultura e na história das comunidades nas quais inscrevem a sua ação. Por esse motivo a identificação com o campo de trabalho nos pareceu fundamental.

Na mesma direção, Gohn (2007) afirma que as educadoras e os educadores sociais, são dinamizadores de possíveis mudanças sociais paradigmáticas, representam um painel rico, amplo e estimulante, posto ser pessoas que, em alguma medida, fazem diferença no cotidiano das comunidades em que atuam. Desse modo, sabemos que esse movimento de mudança social faz parte do que motiva a educadora e o educador social na sua prática cotidiana. Vieira (2007) apresenta um exemplo prático dessa afirmação.

Em sua grande maioria, os educadores populares são pessoas da própria comunidade em que a organização está inserida. No caso da AMMEP, os educadores têm em comum o fato de já terem participado de algum trabalho social ou estarem engajados em algum movimento popular, o que faz com que o envolvimento com as atividades comunitárias seja bastante valorizado por eles (Vieira, 2007).

A prática educativa é política, subjetiva e interventiva e inclui uma série de dificuldades e limites. Depende de certas situações, contextos, circunstâncias e realidades. Essa realidade conduz à necessária conjugação de elementos que são constituintes – o político, o sociológico, o filosófico, o antropológico, o afetivo, o subjetivo. Na perspectiva de Freire a prática educativa implica, inclusive, numa defesa por determinado projeto de

sociedade, tal como referem às educadoras,

“É que a gente defende uma visão de mundo. Quando tu entra nesse trabalho, tu defende uma visão de mundo. Tu quer um mundo melhor. Se tu vê que tem vulnerabilidade no bairro em que tu mora, tu quer mudar. Então, como é que tu vai contribuir para isso? Tu tem que ter uma ferramenta. A nossa ferramenta é a promoção dos direitos da criança e do adolescente, cuidar dela, plantar aquela semente, que ela também tem que olhar isso. Não adianta também tu querer, e ela não ter essa visão de mundo. Então, vai de uma vontade própria, eu acho que parte dali”. (Educadora 2).

“A gente pode trabalhar lá no serviço de vínculos e a gente informar que eles têm os direitos das políticas públicas, mas eles querem empurrar pra nós fazermos as escolhas deles. Eu acho que aí está o diferencial, são eles que têm que fazer as suas próprias escolhas, não somos nós. Por isso que entra também por que foi nós que escolhemos estar aqui”. (Educadora 1).

Um dos principais desafios do exercício profissional se baseia na orientação e no enriquecimento dos processos educativos (Romans, Trilla e Petrus, 2003). Isso requer que o sujeito vá além do conhecimento técnico e seja capaz de estabelecer uma relação de empatia, escuta e resposta com seu educando, acrescentando uma perspicaz análise das especificidades e ambiguidades do contexto no qual se insere.

A prática profissional está imersa na complexa realidade, que escapa à tendência de tratá-la como se fora uma obviedade e de compreendê-la sob uma única direção. Os conflitos presentes na prática cotidiana surpreendem até mesmo aqueles cuja experiência já não é mais inicial. A compreensão da realidade requer diferentes níveis de percepção que, apesar de tecerem correspondência entre si, não nos conduzem a uma única resposta. Essa compreensão também é marcada pelos valores que constituíram os sujeitos. É a partir desses valores e de seus ideais que o profissional vai encontrar as devidas respostas às muitas questões que surgem no momento da experiência vivida. E, com isso, esses profissionais, constroem seu próprio modo de estabelecer alguma empatia, se o seu desejo for de permanecer nesse espaço.

Na tarefa de aprender a ser educadora e educador social, a preocupação com a descoberta do que fazer e como fazer parece uma constante. As dúvidas mobilizam diferentes compreensões, como a ideia de aprender fazendo e a possibilidade de fazer com o outro. No Círculo Operário Leopoldense (2012) durante a sistematização de sua experiência na execução do SCFV fez a seguinte consideração a esse respeito.

Cada um é único, com seus sonhos, saberes, experiências, vivências, histórias, ritmos e interesses. A proposta é criar um espaço em que cada sujeito possa pensar os seus sonhos e realizá-los no ritmo que lhe é possível. A proposta pedagógica é de criar condições para vivenciar essa experiência de alegria de forma solidária, respeitando

as diferenças e convivendo com elas naturalmente. Para isso, precisamos nos despir de velhos paradigmas onde o educador é quem sabe. Ambos sabemos, porém o educador tem a tarefa de instigar os sujeitos envolvidos nessa prática e levá-los a ver e alargar seus horizontes. (CÍRCULO OPERÁRIO LEOPOLDENSE, 2012)

A partir da Pedagogia do Oprimido, Freire anunciou as bases da participação do ser humano nos processos educativos. Como sujeito responsável pelos processos educativos propostos, pressupõe-se escuta sensível e ações compartilhadas, capazes de influenciar seus modos de viver, pensar, sentir e agir na vida do grupo e da comunidade. Isso sugere a criação de um ambiente com amplas possibilidades de acolher diferentes pontos de vistas, em que os participantes sejam instigados a deslocar-se do campo pessoal para o político e do local para o histórico. Com um ambiente acolhedor e dialógico, criam-se os espaços imprescindíveis para as trocas de ideias entre os participantes.

O aporte teórico reflexivo que exige a prática cotidiana precisa ser alimentada constantemente, na tentativa de encontrar respostas há tantas demandas. E não é somente para dar respostas aos desafios da prática, mas também, para alimentar o encantamento, a curiosidade e o projeto de vida de cada agente envolvido no processo.

Essa educação, chamada de social define-se pela práxis pedagógica, pela ação concreta de reconstrução de uma certa cidadania de diferentes segmentos populacionais vulnerabilizados. O saber fazer é uma premissa importante no horizonte daqueles que se aventuram a trilhar os caminhos da Educação Social. Nesse sentido, educadoras e educadores são desafiados de forma permanente, em um processo de reflexão sobre a sua própria prática, a construir saberes e metodologias consistentes com o contexto social no qual estão inseridos.

Considerações finais

As ONGs do município de São Leopoldo apresentam, em sua maioria, um histórico de militância, influência da Educação Popular e participação em espaços de construção de políticas públicas e controle social, é provável que essa característica seja justificada pelo fato de muitas ONGs da cidade serem oriundas de Movimentos Sociais. Consequentemente muitas das educadoras e educadores de São Leopoldo têm presente em seu fazer profissional a militância e a participação comunitária. A militância é o mote que alimenta o desejo de mudança social. Para essas educadoras e educadores a regulamentação é uma questão - “se regulamentar perdemos a militância?”. Essa frase dita por um dos educadores mais antigos

ainda atuante no município exemplifica um tensionamento. Ao mesmo tempo em que compreendem que regulamentar é fundamental para o reconhecimento profissional não querem perder o tónus que motiva e mobiliza o desejo de continuar a fazer o que fazem.

Outra característica importante citada anteriormente é o fato de o SCFV ser executado no município exclusivamente por ONGs. As ONGs possuem uma limitação no aspecto da ampliação e continuidade de suas ações. Estritamente vinculadas à parceria público-privada estão imersas num emaranhado que inviabiliza um investimento de longo prazo. Seus convênios são regidos por normativas condicionadas a renovações anuais e ações desenvolvidas por metas. Essa forma precária de execução da política dificulta a construção do reconhecimento do profissional educador social, uma vez que nem a própria política tem claro quem é esse agente.

Essas duas peculiaridades do município devem ser levadas em consideração para a regulamentação dos profissionais que atuam nessas organizações. Por um lado, as educadoras e educadores sinalizam o desejo pelo reconhecimento do trabalho que fazem, mas por outro, estão a mercê de condicionalidades que fragilizam a dedicação a esse tema, uma vez que poderão ver-se perdendo seus postos de trabalho dada a realidade de sobrevivência na qual as ONGs vêm se sustentando.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Sociologia da Educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?*. A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento, p. 81-96, 1992.

ARAÚJO, I. O. B.; PARENTE, J. M. *O surgimento da Associação Brasileira de Educadores Sociais – ABES*. In: GARRIDO, N. C. *Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte, 2010, p. 27-39.

CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA, Isabel. *Educação Social – Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora, 2004.

CÍRCULO OPERÁRIO LEOPOLDENSE. *Movimentos Sociais em Pauta*. São Leopoldo, 2012.

CÍRCULO OPERÁRIO LEOPOLDENSE. *Descobrir redescobrimo: sistematizando nossas práticas em educação e suas contribuições para o desenvolvimento local*. São Leopoldo, 2012.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v1).

_____, Maria da Glória. *Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____, Maria da Glória. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2007.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. *Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social*. Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, set./dez. 2006.

OSOWSKI, Cecília Irene. *Situações-limite*. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROMANS, M.; TRILLA, J.; PERUS, A. *Profissão educador social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves. O sentido do trabalho educativo no campo social. Revista *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB* (2016). p.45-67.

SANTOS, Karine; PAULO, Fernanda dos Santos. *(Des)encontros entre a Educação Popular e a Pedagogia Social*. In: Revista Ensino & Pesquisa, v.15, n. 2 (2017), 117-140, Suplemento.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. *Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade*. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 38, p. 243-258, 2012.

VIEIRA, Cristiane Ramos et al. *Pedagogia social: discursos e práticas: um estudo da AMMEP (SL/RS)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação PUCRS. 2007.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A DICOTOMIA EXISTENTE NA PRÁTICA DOS EDUCADORES SOCIAIS NO ÂMBITO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DIFERENÇAS ENTRE CUIDADOR SOCIAL E EDUCADOR SOCIAL NO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Tiago Marques do CARMO¹
Erico RIBAS MACHADO²
Ana Paula MOREIRA³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre a prática interdisciplinar do Cuidador Social e do Educador Social que, apesar de possuírem nomes muito similares, não desempenham o mesmo papel no âmbito do acolhimento institucional. A pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Serviço Social, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que expressa a prática no campo da Política de Assistência Social. Devido à natureza do objeto de estudo qualitativo, foi empregado o uso de questionário semi-estruturado, referente ao levantamento de informações sobre o universo do acolhimento institucional. Apesar da similaridade das atividades dos trabalhadores sociais, o avanço das políticas públicas tem ampliado o diálogo com diversas camadas da sociedade civil e do poder governamental, concebendo o Educador Social como forte representante da Educação Social-Pedagogia Social.

Palavras-chave: Educador Social. Cuidador Social. Assistência Social.

Abstract: This paper aims to discuss the interdisciplinary practice of the Social Caregiver and the Social Educator who, despite having very similar names, do not play the same role in the institutional reception area. The research is part of the Completion Work of a Bachelor's Degree in Social Work, from the State University of Ponta Grossa, which expresses the practice in the field of Social Assistance Policy. Due to the nature of the object of qualitative study, the use of a semi-structured questionnaire was used, referring to the collection of information about the institutional host universe. Despite the similarity of the activities of social workers, the advancement of public policies has broadened the dialogue with several layers of civil society and

¹Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Educador Social da Secretaria Municipal de Assistência Social do Município de Ponta Grossa/PR. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES- UEPG). tiagomarquesdocarmo@gmail.com.

² Doutor em Educação- USP. Professor do Departamento de Educação- UEPG. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social- NUPEPES. ericormachado@gmail.com.

³ Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas- UEPG. aluapm@gmail.com.

governmental power, conceiving the Social Educator as a strong representative of Social Education-Social Pedagogy.

Keywords: Social Educator. Social Caregiver. Social Assistance.

1. Contextualização da Pesquisa e Principais Aspectos Metodológicos

O presente trabalho discorre sobre o debate em torno da atuação da Educação Social no âmbito do Serviço de Acolhimento Institucional, da Política de Assistência Social e a relação dicotômica entre a prática desempenhada pelo Educador Social e do Cuidador Social, desmistificando o descrito na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS), exprimindo apenas a atividade dos Cuidadores Sociais.

Referente ao processo investigativo, Minayo (1999, p.17) destaca o exercício basilar científico “na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”, sendo que muitos questionamentos presentes nesse campo de estudos são considerados pragmáticos, tendo sua representatividade através dos discursos dos sujeitos envolvidos, nesse caso os próprios trabalhadores sociais.

Devido à natureza dos fatos pesquisados, foi utilizada uma pesquisa qualitativa, justificada, sobretudo, por ser uma forma adequada para o entendimento da essência do fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa. (RICHARDSON et al., 2008, p.90-91).

Durante o processo investigativo, foram utilizadas os procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico e revisão de literatura que, conforme menciona Marconi e Lakatos (2003, p.225), nenhum estudo científico é iniciado do nada, existindo elementos presentes em alguns modelos de pesquisa que contenham dados similares e/ou suplementares, envolvendo características do assunto pretendido, sendo necessário a listagem de documentos e demais obras temáticas, objetivando o aprimoramento da pesquisa.

O universo de pesquisa, foi a Central de Acolhimento Provisório, que presta atendimento à crianças e adolescentes com idade entre 07 anos completos e 18 anos

incompletos. Na coleta de dados foram utilizados questionários semiestruturados, fornecendo informações sobre as particularidades existentes da categoria elencada, composta por questões abertas e fechadas, permitindo dar voz aos sujeitos do estudo, direcionando tanto aos aspectos objetivos como subjetivos do estudo realizado. (RICHARDSON et al., 2008, p.193).

Os sujeitos de pesquisa foram selecionados a partir dos critérios de maior tempo de atuação na função e, em seguida, maior tempo de permanência na entidade, objetivando uma abordagem sustentada pelo histórico de convivência com adolescentes, compreendendo seu vínculo institucional. Dentro dessa perspectiva, foram selecionados 03 (três) homens e 03 (três) mulheres que desempenham a função de Educadores Sociais.

Sequencialmente à descrição do método de pesquisa empregado, será discorrido sobre as diferenças existentes entre as funções de Cuidador Social e Educador Social, na perspectiva das normativas vigentes do SUAS, para que, finalmente, seja exposto os relatos dos Educadores Sociais acerca do seu cotidiano institucional.

2. O Serviço de Acolhimento Institucional na Perspectiva do Sistema Único de Assistência Social no Contexto Brasileiro

Depois da aprovação da Constituição Federal de 1988, a Assistência Social se inseriu no campo das políticas públicas, se integrando como membro dos pilares da Seguridade Social⁴, surge a necessidade de seu reconhecimento como política pública de garantia de direitos. Este fato ocorreu com a aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) que, conforme mencionado por Sposati (2007, p.69), é concebida como “dever do Estado e direito do cidadão”, entretanto demorou algum tempo ainda para ser implementada.

Sua estruturação teve contribuições significativas a partir das deliberações realizadas durante a IV Conferência Nacional de Assistência Social, apresentando as principais conquistas para a cidadania durante a primeira década de existência da LOAS, a partir da mobilização de vários movimentos sociais, compondo uma nova agenda social, fortalecendo e ampliando o diálogo entre o governo e movimentos

⁴A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. (BRASIL, 1988).

sociais. (BRASIL, 2003, p.7).

A partir da instituição da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) a Assistência Social é afirmada como política pública, objetivando o atendimento às necessidades dos cidadãos que dela necessitarem, não havendo nenhuma forma de contribuição prévia. (BRASIL, 2004, p.15). De acordo com Silveira (2007, p.66) a funcionalidade da Política Pública de Assistência Social está dividida em Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE), considerando o nível de complexidade existente entre os modelos de proteção, bem como a reordenação dos serviços socioassistenciais.

Apesar do Sistema Único de Assistência Social ser elaborado a partir das deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, segundo Silveira (2007, p.61), sua regulamentação da somente ocorreu através da Norma Operacional Básica do SUAS (NOB SUAS), em 2005, permitindo a “articulação de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais, a universalização de acessos territorializados e a hierarquização de serviços por níveis de complexidade e porte de município, com repactuação de responsabilidade entre os entes federados”.

Nesse novo modelo de gestão da Assistência Social foram elaboradas normativas que complementem a garantia do acesso aos direitos sociais, dentre elas podemos destacar a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, aprovada pela Resolução nº 109, de 11 de Novembro de 2009, objetivando a padronização dos serviços ofertados nos equipamentos do SUAS, de acordo com o modelo de proteção social. (BRASIL, 2014, p.5).

No que se refere ao modelo de proteção social especial, seu atendimento é direcionado à indivíduos e/ou famílias que estejam em situação de vulnerabilidade social e/ou risco pessoal e social, decorrente da fragilização dos vínculos familiares e comunitários. Delimitaremos a discussão dos espaços institucionais apenas às instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, sendo este o universo de estudo em questão.

O acolhimento institucional tem trajetória impactante no cenário brasileiro, durante os períodos posteriores à promulgação do Código de Menores de 1927, que separava os (as) abrigados (as), conforme o gênero e sua condição peculiar, denominados (as) “abandonados e delinquentes”. A referida lei destaca que os menores eram encaminhados ao “pavilhão de observação”, passando pelos procedimentos

institucionais e, mesmo que após examinado por equipe médica, seria mantido “em observação o tempo necessário”. (BRASIL, 1927, s.p.).

Com o avanço das políticas públicas de atendimento à Criança e ao Adolescente, considerando a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em seguida, do Estatuto da Criança e do Adolescente, ocorreu o reordenamento do atendimento a tais sujeitos no contexto brasileiro, contribuindo para a extinção do termo menor, anteriormente colocado como tutelado pelo Estado, mas assegura a figura de sujeitos de direitos. (FERREIRA et al., 2007, p.219).

De acordo com Silva (2010, p.43), a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a cultura do abrigo, por parte de entidades com perfil assistencialista é deixada de lado, passando a ser visto pela ótica da proteção integral e pela promoção dos direitos sociais. Um resultado disso está associado na alteração da referida legislação que, com a Lei nº 12.010, de 03 de Agosto de 2009, é vigorado o modelo de Acolhimento Institucional, objetivando que a permanência institucional sejam o mínimo tempo possível e adotando estratégias para o retorno ao convívio familiar. (BRASIL, 2009, s.p.).

Devido ao fato das situações que envolvem o acolhimento institucional estarem voltadas a situações que apresentam alguma forma de violações de direitos, nesta pesquisa direcionaremos o olhar à Proteção Social Especial que, na divisão de Alta Complexidade, atende indivíduos que apresentem o rompimento de vínculos familiares e/ou comunitários, necessitando o acolhimento institucional para o provimento de suas necessidades básicas. (PEREIRA, 2007, p.76).

Destacamos que a composição das equipes dos serviços de acolhimento institucional é prevista na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), em Dezembro de 2006, dada da seguinte maneira: 01 coordenador (a), com formação em nível superior ou médio, atendendo o limite de 20 acolhidos (as); 01 cuidador (a) de nível médio e 01 auxiliar cuidador para cada grupo de 10 acolhidos (as), devendo possuir nível fundamental. (BRASIL, 2006, p.33-34).

A existência da dicotomia entre as funções de Educador Social e Cuidador Social está expressa através da NOB-RH/SUAS, direcionando o olhar apenas na perspectiva dos Cuidadores Sociais, contudo, devido aos ocorridos a partir das deliberações da VIII Conferência Nacional de Assistência Social, em 2011, que culminaram na aprovação da Resolução nº 9, de 15 de Abril de 2014, do Conselho Nacional de Assistência Social, ampliando esse debate. (BRASIL, 2014, p.3).

As particularidades referentes à atuação dos trabalhadores nos espaços socioassistenciais do SUAS consistem em atividades que visem o suprimento de necessidades cotidianas e na potencialização das relações pessoais e familiares dos usuários atendidos, no caso do Cuidador Social, enquanto o Educador Social tem direcionamento voltado às demandas de usuários em situação de vulnerabilidade e/ou risco social/pessoal, além de auxiliar na elaboração de atividades de empoderamento dos sujeitos. (BRASIL, 2014, p.3-5).

Com o objetivo do aprimoramento constante das equipes de trabalho na gestão de trabalho do SUAS, é constituída a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (PNEP/SUAS) que, segundo Albuquerque e Silva (2014, p.95) discorre sobre a importância da capacitação permanente dos profissionais de nível médio, neste caso o Educador Social, que nem sempre apresentam formação específica para o campo de atuação, porém apresenta um resgate histórico de comprometimento e responsabilidades em conjunto aos demais trabalhadores do SUAS.

De acordo com Couto et al. (2012, p.258) a NOB-RH/SUAS, enquanto normativa integrante da “política de Recursos Humanos na Assistência”, não deve apresentar preocupação apenas nas atuações intersetoriais e interdisciplinares das equipes de trabalho, assim como investimentos na valorização profissional e no enfrentamento às precariedades presentes no mundo do trabalho.

3. A Realidade Institucional da Central de Acolhimento Provisória para Adolescentes do Município De Ponta Grossa/Pr.

O universo institucional da Central de Acolhimento Provisório é composto pelo encaminhamento realizados pelos Conselhos Tutelares, em razão do rompimento dos vínculos familiares, entretanto, muitas vezes os trabalhadores (as) não apresentam amplo conhecimento sobre as diversas situações referentes à sua atuação.

A trajetória histórica institucional do universo de pesquisa teve início em Setembro de 1998, na Central de Atendimento à Criança e por finalidade o atendimento às crianças e adolescentes encaminhados pela Vara da Infância e Juventude, além do Conselho Tutelar. A referida instituição é caracterizada como uma entidade pública, sem fins lucrativos, conveniada com a Secretaria Municipal de Assistência Social - Departamento da Criança e do Adolescente, Associação de Meninos e Meninas de Ponta Grossa (ASSOMA) e Fundação PROAMOR de Assistência ao Menor.

Com a intenção do atendimento direcionado à questão do acolhimento institucional, ocorreu a separação dos atendimentos públicos em dois espaços: a Casa de Abrigo Feminino Mari Leticia Schamne, atendendo ao público feminino, e a Central de Atendimento à Criança e ao Adolescente, atendendo ao público masculino, atendendo crianças e adolescentes com idade entre 07 anos completos e 18 anos incompletos.

Com a Resolução nº 07, de 10 de Março de 2016, do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), ocorre o repasse do Serviço de Acolhimento Institucional Provisório para Crianças e Adolescentes Governamental à Organização Não-Governamental Jovens com uma Missão (JOCUM), reconfigurando o atendimento no município, iniciando suas atividades em 01 de Fevereiro de 2016. No mesmo ano ocorreu o cancelamento entre a entidade e a Fundação PROAMOR de Assistência Social, retornando em 20 de Junho de 2016, a execução do Serviço de Acolhimento para a gestão governamental municipal, conforme disposto na Resolução nº 12, de 19 de Maio de 2016.

Com o retorno das atividades para a gestão governamental, a entidade se unificou e passou a ser denominada Central de Acolhimento Provisório, atendendo adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos, atualmente situados na estrutura física, que a Unidade Masculina estava instalada.

Na questão referente à descrição das principais atribuições referentes ao vínculo institucional, expomos o elucidado pela Educadora 2, colocando a realização do acolhimento dos adolescentes que, além do “fornecimento de roupas e materiais de higiene durante a permanência na entidade”, consistem em “dar aos acolhidos todas as informações sobre o funcionamento da casa, bem como seus direitos e deveres. Vigiar constantemente todas as ações dos acolhidos. Mediar, quando necessário e mediante prescrição médica. Acompanhá-los quando solicitado às dependências da SMAS”.

Nesse sentido, expressamos o contido no Regimento Interno da Central de Atendimento à Criança e ao Adolescente, referente aos atendimentos realizados na entidade, elaborado em 2013, porém, utilizado até os dias atuais, sendo pautado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que, em seu Art. 6º, define que a compreensão da legislação vigente, deverá sempre integrar os elementos componentes da garantia de direitos dos adolescentes, em face de sua peculiaridade e seu processo de desenvolvimento. (BRASIL, 1990, s.p.).

O Educador 1 também apresenta semelhança quanto à exposição dada pela trabalhadora acima, mencionando que, dentre suas principais atribuições está o “acolhimento institucional de crianças e adolescentes em abrigo provisório. Em casos onde os infantes geralmente são encaminhados pelo Conselho Tutelar em situação de vulnerabilidade”, bem como o Educador 3 destaca o papel de “cuidar e zelar pelas crianças e adolescentes que são acolhidos”.

Observando atentamente às falas destes trabalhadores, constatamos que, apesar de convivermos numa época de garantia de direitos, ainda persistem o uso de terminologias que remetem à época do Código de Menores, consistido por seu caráter punitivo e excludente.

No relato da Educadora 3 é expressado a orientação sobre os cuidados com os (as) acolhidos (as) por parte dos Educadores Sociais, que podem ser observadas no momento do acolhimento, além da realização da revista e observação quanto a existência de feridas, hematomas e/ou porte de substâncias psicoativas, deverão ser feitas todas as “anotações necessárias, orientar na higiene pessoal, regras da instituição, direitos e deveres e manter vigilância constante no turno de trabalho. Fazer relatórios diários de todos os acontecimentos”, também correspondendo à colocação dada pelo Educador 2, mencionando sua experiência em “realizar abrigamentos/desabrigamentos; monitorar a rotina dos acolhidos; acompanhar os acolhidos nas saídas externas”.

A presença das particularidades mencionadas pelos sujeitos acima poderão ser observadas nos editais de Concurso Público nº 004/2009 e 004/2010, considerando que desenvolvem atividades de cuidado e vigilância constante no seu turno de trabalho, assegurando o bem-estar dos próprios adolescentes. Em caso de adolescentes que sejam usuários de substâncias psicoativas, os Educadores Sociais deverão comunicar à equipe técnica, intermediando o encaminhamento para atendimento aos equipamentos da Política Pública Intersetorial de Saúde Mental, no caso a unidade do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi).

A Educadora 1 concebe uma abordagem voltada à manutenção dos direitos sociais básicos, tais como “a higiene pessoal e materiais, uma boa alimentação etc, e acompanhamento quando necessário a hospitais, internações e lazer, cuidados com os acolhidos, procurando atender suas necessidades necessárias para o ambiente aonde estão vivendo no momento (abrigos)”. Os Educadores Sociais integram importante papel na manutenção dos direitos fundamentais de tais sujeitos, em razão da condição

de vulnerabilidade e/ou risco social estão inseridos, cabendo a tais trabalhadores sociais o desempenho de ações que garantam sua emancipação social.

Através da exploração dos “desafios encontrados diariamente no seu trabalho”, evidenciamos na resposta da Educadora 2 alguns impasses presentes quanto ao desenvolvimento de sua atuação, tais como a ausência de equipe de trabalho no quadro funcional, proporcionando uma sobrecarga aos trabalhadores e trabalhadoras, “pouca valorização dos educadores por parte do empregador, o que acaba resultando num “desestímulo” ao desempenhar a função; estrutura física não adequada para a permanência de acolhidos. Como permanecem o tempo todo fechados dentro da casa, acabam ficando estressados, o que causa certos transtornos”.

Explicitamos, ainda, a complexidade do trabalho desenvolvido pelos Educadores Sociais, decorrente das peculiaridades dos encaminhamentos realizados à entidade, destacando que, segundo Caliman (2008, p.19), tem origem de “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, do abandono e da indiferença social”.

Na concepção do Educador 1, entre os desafios encontrados na sua prática, estão a “instituição precária, com móveis antigos, estragados, poucos recursos, pouco material para desenvolver atividades”, complementado pelo Educador 3, mencionando a “falta de estrutura e lentidão para solução de determinados casos”, implicando em obstáculos quanto ao processo emancipatório, não demonstrando por parte dos gestores públicos quanto ao fortalecimento das ações voltadas à área da criança e ao adolescente, conforme citado anteriormente.

Já a Educadora 3 declara a existência do “despreparo dos trabalhadores para atuar na instituição, sensação de prisão dos acolhidos no abrigo, desejo de fuga por parte dos adolescentes e a ausência de acompanhamento as famílias após o retorno familiar”, também justificando a resposta dada pelo Educador 2, consistida na conservação do “equilíbrio psíquico/emocional; motivação; preservar e prestar um atendimento humanizado”, sendo elementos que estão muito presentes, tanto na realidade dos adolescentes como dos próprios Educadores Sociais, que mantêm uma relação direta cotidianamente, devido ao tempo de convivência entre ambos.

Em relação à questão motivacional existente no referido espaço de trabalho, Miranda (2011, p.33) descreve a necessidade do emprego de estratégias que visem a potencialização das práticas dos Educadores Sociais que, como qualquer outro

funcionário, sem necessidade de reconhecimento e incentivo, especialmente pelo fato de que a realidade pesquisada apresenta uma perspectiva dinâmica, caracterizada pela constante rotatividade dos adolescentes acolhidos. Destacamos, ainda que, não foram realizadas nomeações, referentes aos últimos editais para contratação de novos servidores municipais, devido ao término do período, ocorrendo a última contratação em Março/2015. (PONTA GROSSA, 2015, s.p.).

A Educadora 1 complementa o pensamento destacado anteriormente pela Educadora 3 e pelo Educador 2, no sentido que tais trabalhadores devem ter boa saúde mental para “atender as diferentes situações, como desavença familiar, como um caso muito mais sério como usuários dependentes químicos (droga, bebida) crianças que sofrem violência física e emocional, criança com transtornos psicológicos, usuários de medicamentos neurológicos”.

De acordo com o documento de Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, é essencial que haja investimentos quanto à “capacitação e acompanhamento dos educadores/cuidadores”, bem como de todos os profissionais atuantes no ambiente de trabalho, sendo “importante que seja oferecida capacitação inicial de qualidade, e formação continuada a tais profissionais, especialmente aqueles que têm contato direto com as crianças e adolescentes e suas famílias”. (BRASIL, 2009, p.57).

Nessa perspectiva da preparação física e psicológica dos Educadores Sociais, conforme mencionado pela trabalhadora acima, associamos ao viés da capacitação permanente, seja na área da infância e juventude como na utilização dos diversos instrumentais de trabalho que, por terem um contato por um maior tempo com os (as) acolhidos (as), cerca de 08 horas diárias, precisam ser qualificados constantemente sobre sua atuação.

4. Conclusão

Evidenciamos, ao decorrer do processo investigativo, a relação entre o exercício prática profissional do Educador Social e do Cuidador Social, ambos atuantes nos diversos equipamentos da Política Pública de Assistência Social, entretanto, desempenham práticas distintas, apesar de serem, culturalmente, associados. Pode ser observado a constante evolução da política pública, tanto no que se refere ao atendimento ao público alvo, tanto como na profissionalização dos trabalhadores e

trabalhadoras no âmbito do SUAS, representando a importância do cuidado com aqueles que desempenham essa importante atribuição.

As indagações dos Educadores e Educadoras Sociais remetem à necessidade de uma atenção, por parte do poder público, no cumprimento das normas e diretrizes que compõe as garantias referentes aos sujeitos de direitos, além de proporcionar aos trabalhadores (as) em tela, condições para que desempenhem esse importante papel que representam como integrantes do Sema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

Destacamos, ainda, que a falta de trabalhadores (as) no âmbito do acolhimento institucional, espaço marcado por várias questões peculiares, tanto pela trajetória de vida dos adolescentes encaminhados (as), que apresentam situação frágeis, como pela própria questão psicossocial dos próprios educadores sociais, possibilitam implicações no desempenho da função, devido a extrema carga de trabalho à que estão sujeitos.

5. Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, S. A.; SILVA, M. A. A Educação Permanente no SUAS: Perspectivas e Desafios. In: CRUS, J. F.; ALBUQUERQUE, S. A. **Gestão do Trabalho e Educação Permanente do SUAS em Pauta**. 1 ed. Brasília: MDS, 2014. P.90-100.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de Outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 30 Jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.010, de 03 de Agosto de 2009**: Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm>. Acesso em: 05 Ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 Jul. 2017.

BRASIL. Ministério Da Assistência Social. Conselho Nacional de Assistência Social- CNAS. **Relatório da IV Conferência Nacional de Assistência Social**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/conferencias-nacionais/iv-conferencia-nacional/conferencias-nacionais/iv-conferencia-nacional/relatorio-final-iv-conferencia-nacional.pdf>>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social-PNAS/2004 e Norma Operacional Básica- NOB/SUAS**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs/pnas-2004-e-nobsuas_08-08-011.pdf/download>. Acesso em: 30 Jul. 2017.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate A Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: Reimpressão 2014**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf>. Acesso em: 30 Jul. 2017.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate A Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **NOB-RH/SUAS: Anotada e Comentada**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf>. Acesso em: 30 Jul. 2017.

BRASIL. Resolução nº 9, de 15 de Abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 Abr. 2014. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2014/cnas-2014-009-15-04-2014.pdf/download>>. Acesso em: 30 Jul. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>>. Acesso em: 30 Jul. 2017.

CALIMAN, G. **Paradigmas da Exclusão Social**. s.ed. Brasília: Unesco, 2008. 368p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001622/162290por.pdf>>. Acesso em: 03 Ago. 2017.

COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita; RAICHELIS, Raquel. A Política Nacional de Assistência Social e o SUAS: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos. In: COUTO, B. R. et al. **O Sistema Único de Assistência**

Social no Brasil: uma realidade em movimento. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 2. p. 54-87.

DELGADO, G.; JACCOUD, L.; NOGUEIRA, R. P. Seguridade Social: redefinindo o alcance da cidadania. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**, Brasília, v. 1, n. 17, p.17-37, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_17_vol001_completo.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

FERREIRA, M. A. et al. Saberes de Adolescentes: Estilo de Vida e Cuidado à Saúde. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 217-24, abr./jun.2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n2/a02v16n2>>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

MIRANDA, B. W. **Os Recursos Humanos como Instrumentos para a Eficácia da Administração Pública**. 2011, 52f. Projeto Técnico (Especialização em Gestão Pública). Programa Nacional de Formação em Administração Pública, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em:<<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33880/BRUNA%20WOINORVSKI%20DE%20MIRANDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 Ago. 2017.

PEREIRA, P. A. P. A assistência social prevista na Constituição de 1988 e operacionalizada pela PNAS e pelo SUAS. **Revista SER SOCIAL**, Brasília, n. 20, p. 63-83, jan./jun. 2007. Disponível em: < http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/251>. Acesso em: 03 Ago. 2017.

PONTA GROSSA. Conselho Municipal de Assistência Social. **Resolução nº 07/2016**. Aprovação da inclusão do serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes na inscrição no CMAS do Jovens com uma Missão – JOCUM. Disponível em: <<http://www.pg.pr.gov.br/cmas/wp-content/uploads/2011/07/Resolucao-07-2016-Aprova%C3%A7%C3%A3o-da-inclus%C3%A3o-do-servi%C3%A7o-de-Acolhimento-Institucional-para-Crian%C3%A7as-e-Adolescentes-na-inscri%C3%A7%C3%A3o-no-CMAS-do-Jovens-com-uma-Miss%C3%A3o-JOCUM.pdf>>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

PONTA GROSSA. Conselho Municipal de Assistência Social. **Resolução nº 12/2016**. Cancelamento do convênio entre a Fundação Proamor de Assistência Social e o Jovens com uma Missão/JOCUM. Disponível em: <<http://www.pg.pr.gov.br/cmas/wp-content/uploads/2016/05/Resolucao-12-cancelamento-convenio-JOCUM.pdf>>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Assistência Social. Central de Atendimento à Criança e ao Adolescente. **Regimento Interno: Denominação, Sede e Fins**. Ponta Grossa, 2013.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Gestão de Recursos Humanos. **Edital Educador Social nº 004/2009**. Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <http://pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/16-09-2009_-_edital_de_abertura.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2017.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Gestão de Recursos Humanos. **Edital Educador Social nº 004/2010**. Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <http://pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/22-12-2010_-_edital_de_abertura.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2017.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Gestão de Recursos Humanos. **Edital de Convocação**. Disponível em: <http://pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/09-03-2015_-_convocacao_-_educador_social_feminino_educador_social_masculino.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2017.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 334f.

SILVA, M. E. S. **Acolhimento Institucional: a maioria e o desligamento**. 2010, 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17469/1/MarthaESS_DISSERT.pdf>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

SILVEIRA, J. I. Sistema Único de Assistência Social: institucionalidade e práticas. In: BATTINI, O. et al. **SUAS: Sistema Único de Assistência Social em Debate**. São Paulo: Veras Editora, 2007. p.59-100. (Série Núcleos de Pesquisa, n.9).

SPOSATI, A. **A Menina Loas: um processo de construção da Assistência Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 84 p.



A EDUCAÇÃO SOCIAL E O ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES “DES/ABRIGADAS”

Marcia Maria Lauro¹
Marcia Rejania Lemos de Souza²

Resumo: Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica referente ao estudo de TCC que teve como objetivo pesquisar quais os desafios do pedagogo dentro da escola ao receber e atender crianças e adolescentes que estão acolhidas em Abrigos. Compreendemos a educação como um instrumento de mudança na vida e na realidade das pessoas. Um fenômeno social que pode levar os envolvidos à preparação para a vida em sociedade, vida profissional e superação das dificuldades e desafios próprios do contexto socioeconômico em que muitos se encontram. Destacamos a relação da Educação Formal Escolar com a Educação Social especialmente materializada através das políticas de atendimento a crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade, visto que é uma exigência que tais sujeitos estejam matriculados em uma escola. No que tange ao processo de formação e atuação do educador e em especial do Pedagogo, no sentido de trabalhar com os sujeitos abrigados, compreendemos que há a necessidade de uma formação específica e continuada. A pesquisa deste trabalho encontrou suporte teórico nos estudos de Freire (1982, 1996, 1987, 2003) e Brandão (1981), Simson (2002) e Romans (2003).

Palavras-chave: Educação. Casa Abrigo. Educação Social. Formação e Atuação do Pedagogo. Crianças e Adolescentes.

1. Introdução

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca.
Paulo Freire, 1986.

A Educação Escolar tem por objetivo preparar o indivíduo para a vida em sociedade com foco na formação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Freire nesta epígrafe

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina.

² Graduada em Pedagogia (UEL), Mestre em Educação (UFSC), Doutora em Educação (UFSC). Docente na UEL/CECA/Departamento de Educação, Área de Política e Gestão da Educação. E-mail: msouza@uel.br

ressalta a importância do respeito à especificidade do educando e a importância de se pensar a prática educativa no sentido de que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar condições para que aconteça o processo de busca do conhecimento. Sobretudo o conhecimento de si e dos outros como ser humano que na relação com o mundo vai se formando, se transformando e transformando o seu respectivo contexto social.

Nesta perspectiva esse texto se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido em 2016. Trata-se, portanto, do primeiro capítulo da referida pesquisa e tem por objetivo desenvolver uma análise de conjuntura da constituição da Educação, priorizando descrever como aconteceu ao longo da história o atendimento a crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade. Para tanto, a lógica de escrita discorre sobre o conceito de Educação como um processo amplo que acontece continuamente, inclusive na família, na escola e na sociedade.

2. Educações

Em nossos estudos procuramos um conceito exato de Educação, mas não encontramos, pois, na realidade não existe uma única forma de educar e esta acontece em toda sociedade desde as mais remotas, conforme afirma Brandão (1981, p.13):

[...] A educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra. Por que a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida [...].

A Educação é uma atividade formativa e está em constante transformação, caracteriza-se como um processo educativo voltado para a formação humana. A palavra Educação origina do latim *educare* que é a “ação de criar, de manter uma cultura”.

Historicamente, o termo Educação está ligado ao desenvolvimento moral e intelectual da criança e do adolescente; e está vinculada aos processos de ensinar e aprender, sendo praticada nos diversos espaços de forma intencional, com objetivos próprios, como é o caso da Educação Formal.

De acordo com Gohn (1995), Educação Formal é aquela desenvolvida nas escolas com conteúdo previamente definidos, com uma diretriz centralizada como um currículo e estrutura burocrática, enquanto que a Educação Informal é aquela em que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização na família, no bairro, nos clubes entre outros lugares, transmitindo valores e culturas próprios de pertencimentos e sentimentos herdados. Neste

processo não há lugar adequado, horário ou currículos, pois a educação acontece de forma espontânea. Já a Educação Não Formal é aquela que se aprende em relação ao mundo e à vida de maneira sistematizada, orientada a objetivos educativos, podendo ocorrer em espaços coletivos e em mediação pedagógica para a busca de “soluções” ou enfrentamentos de determinadas problemáticas.

Segundo Simson (2001) a Educação Informal é um processo permanente e “não organizado” e inclui todas as possibilidades educativas, enquanto a Educação Formal acontece com objetivo de transmitir conteúdos, que são os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo e escolhidos como científicos para serem ensinados na escola. Entretanto a Educação Não Formal é entendida por ter uma estrutura organizada que difere da Formal. Ainda de acordo com a autora a Educação Não formal deve ser complementar à Educação Formal, permitindo a transformação social com intuito de auxiliar no desenvolvimento do indivíduo.

O que Gohn (1995) e Simson (2001) chamam de Educação Não Formal, Violeta Nuñez (2003, 2007) define como Educação Social, e caracteriza como uma prática educativa que trabalha em busca de transformar o cenário de exclusão dos sujeitos afetados, em sua maioria crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade.

Ainda de acordo com Nuñez (2003) a escola ainda não é capaz de suprir as necessidades que surgem ao longo do tempo no que se refere à instrução pública, até porque mudanças ocorrem inclusive em relação às crianças. De acordo com Nuñez (2007), a Educação social é destinada aos pobres e ela surge por conta da interferência do social em certos setores por não atenderem a alguns requisitos. A autora afirma ainda que a Pedagogia Social possui suas especificidades:

Assim entendemos Pedagogia Social como um espaço para pensar e implementar, questões com a Igualdade e os direitos sob as novas condições econômicas no que diz respeito a acessibilidade a cultura, participação e dignidade (NUÑEZ, 2007, p. 03).

Desta maneira, a autora compreende a Pedagogia Social como um espaço para pensar e também para evidenciar questões que tem a ver com igualdade e direitos humanos, especialmente em um momento em que as novas condições econômicas ameaçam o respeito às pessoas, o acesso à cultura, a participação e a dignidade humana.

Assim, podemos afirmar que a escola não é a única que educa, pois, a sociedade também tem sua forma de participação conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, nº 9394/96) quando regulamenta e organiza os aspectos gerais do Ensino

no Brasil. O texto da referida lei em seu artigo 1º conceitua a Educação no seu sentido mais amplo ao afirmar que a mesma abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e movimentos sociais. Já a Educação Escolar, conforme consta na lei, está organizada em níveis e modalidades de ensino e se constitui como um direito do ser humano:

A Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O dever da família com a Educação Escolar dos filhos também está explícito no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), onde tal participação é fundamental no sucesso escolar. A presença da família nesse sentido deve ocorrer, deixando-se claro a importância do papel e a obrigação dos pais ou responsáveis para com a vida escolar dos filhos: “V-obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (BRASIL, 1990, Art. 129, V).

Assim como a família, o Estado também tem um papel importante na socialização de crianças e adolescentes. A LDBEN 9394/96 no artigo 4º, assim como as outras leis, tem o intuito de garantir uma Educação pública gratuita e de qualidade. Portanto, sendo tutelada pela família, estado e sociedade, a criança precisa de cuidado e atenção, no entanto percebemos que ainda existem muitas crianças que estão longe de ver tal legislação ser cumprida em suas vidas, pois desde cedo experimentam situações de vulnerabilidade e abandono.

De acordo com Mendonça (2002, p.115) o abandono e os maus tratos da criança no Brasil têm um contexto histórico. Somente com a implantação de políticas públicas esses maus tratos foram diminuindo e o atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade se tornou um direito garantido por lei. Essas propostas iniciam-se com a publicação do código de menores em 1927, concretizando o atendimento da criança e do adolescente que materializou a Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM) e a criação da Fundação do Bem-Estar Social (FUNABEM) Lei (4.513 de 1 /12/64).

Este último que tinha por objetivo implantar a Política de Bem-Estar do Menor que sugeria ser uma instituição de assistência à infância, para receber crianças abandonadas, carentes e ou infratores, porém as características da FUNABEM eram inadequadas sendo consideradas por diversos órgãos e organizações de defesa dos direitos humanos como “depósitos de menores”.

Privações de condições essenciais, tais como a saúde e a instrução, ocorridas por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis, eram razões para a colocação das crianças nessas instituições. Da mesma forma acontecia com as crianças e adolescentes que eram vítimas de maus tratos, violência moral e ou exploração, ou resistissem ou agissem ou se manifestassem contrários a comportamentos e valores impostos na época como padrões de “bons costumes”, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal (FALEIROS, 2009, p.70).

Essas situações de desrespeito com a criança e o adolescente contribuíram para a implantação do ECA, abolindo o Código do Menor e a FUNABEM. A política social implícita no ECA, definiu que ação social das novas agências devia superar as condições materiais e oferecer novos estilos ou comportamentos e atitudes que emancipassem o jovem percebido como sujeito de direito (MENDONÇA, 2002, p.115).

O ECA no artigo nº 87 apresenta um direcionamento para cada tipo de atendimento, no entanto, nesta pesquisa focamos apenas no segundo eixo que trata das Políticas Assistenciais, especificamente para garantia dos direitos da criança e o adolescente vulnerável ou vitimado.

Essas políticas são direcionadas para indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade por curto ou longo prazo. Fatores como violência sexual e maus tratos podem caracterizar uma situação de risco levando a uma interferência do poder público que visa garantir o direito coletivo e individual dessas crianças e adolescentes.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo nº 227, tem por objetivo a proteção à infância e adolescência, bem como amparo a crianças e adolescentes carentes que algumas vezes tem que ser retirado do convívio familiar (BRASIL, 1988). De acordo com o ECA a política de atendimento à infância e adolescência contempla ações e programas sociais e educativos que visem garantir a dignidade da pessoa humana, promovendo o bem-estar individual e coletivo e atendendo à demandas específicas. Ressaltamos que essas políticas e programas devem ser acessíveis a toda a população infantojuvenil, no entanto na nossa pesquisa de TCC, nosso foco foi o atendimento social destinado a famílias e indivíduos em situação de risco social e pessoal por ocorrência de várias naturezas, tais como abandono, maus tratos, abuso sexual, entre outros.

O abandono de crianças e adolescentes no Brasil é histórico. Partindo do princípio de que a Educação Escolar, no plano do discurso, tem sido bandeira para eleição dos nossos governantes, mas na prática não tem sido prioridade, ainda hoje existe uma grande luta para que a mesma seja de qualidade e para todos. De acordo com Romanelli (1986) Negrão (2004)

a Educação no Brasil inicia-se com a chegada dos Jesuítas em 1549 através da Companhia de Jesus que teve a intenção de realizar uma organização social e catequizar os índios desrespeitando a tradição indígena.

A Educação ofertada para os índios era pautada pela ideologia religiosa cristã, voltada para a “domesticação”, mas também teve a intenção de formação de mão de obra. Tais práticas objetivavam a conversão dos indígenas, porém existia certa resistência por parte dos adultos aos ensinamentos. Apesar de disso, para atingir seus objetivos, os Jesuítas criaram a primeira escola onde os pequenos índios eram atendidos e a mesma estendia-se até os filhos dos colonos principalmente à população masculina e branca.

Nesse período a Educação Escolar era ofertada apenas à classe dominante cujas crianças em sua maioria eram preparadas desde cedo para a formação e ou carreira eclesiástica ou para serem encaminhadas à Europa de onde deveriam retornar letradas. Com a expulsão dos Padres Jesuítas em 1759 a Educação Classista predominou no Brasil e estendendo-se até a República em 1889. Percebe-se que historicamente, desde esta época, o Sistema Educacional Brasileiro tende a reforçar a desigualdade. Com o aparecimento da classe intermediária no século XVIII, e as mudanças econômicas, sociais e culturais surgidas neste contexto, a Educação passa a ser uma necessidade também para essa classe em ascensão.

Na década seguinte são instituídas as aulas régias que se mostraram ineficazes. Com a Independência em 1822 são realizadas discussões sobre políticas educacionais e a partir daí o ensino passou a ser ofertado também às meninas. É nesse período que passam a existir os primeiros internatos educacionais custeados pela coroa portuguesa. Esse foi o primeiro modelo de Abrigo no Brasil, pois além dos filhos dos índios atendia também órfãos e enjeitados vindos de Portugal.

Crianças e adolescentes viviam a vagar e pedindo pelas ruas, algumas eram abrigadas ou agregadas pelas famílias que tinham o intuito de futuramente utilizá-los como mão de obra. Apenas crianças brancas e mestiças eram encontradas pedindo esmola ou vivendo escondidas e viviam da compaixão. Assim como na Educação Escolar, nesta época não havia interesse pela condição das crianças e adolescentes abandonados ou que sofriam maus tratos, visto que a coroa portuguesa se limitava apenas a pagar pequenos valores às amas de leite ou delegavam essa função para as Santas Casas de Misericórdias.

O abandono no período colonial era considerado normal, visto que a criança ainda não era concebida como sujeito de direitos. Nesse contexto podemos afirmar que a noção de criança está ligada à miséria, apesar de crianças pobres não serem as únicas a sofrerem tal

abandono. O descaso e violência que era parte da cultura europeia e se fazem presente no histórico Brasileiro, são relatados como sendo as crianças oriundas de Portugal em 1530, que vinham em embarcações marítimas. Estas sofriam abusos, eram forçadas a trabalhar exaustivamente e muitas delas chegam a óbito:

Grumetes e pajens eram obrigados aceitar os abusos sexuais dos marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhada dos pais eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manter-se virgens pelo menos, até que chegassem à colônia (PRIORE apud RAMOS, 2002 p.19).

Percebe-se que a história da criança é associada com a violência e o descaso, sendo que aos 15 anos já eram consideradas adultas e aptas a casar e trabalhar. No período colonial a infância ainda não tinha as particularidades que possuem hoje, e algumas crianças eram tidas como objeto de distração. Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos “negrinhos escravos” ou “*forros*” (livres), vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com essas crianças como se brincava com animaizinhos de estimação (PRIORE, 2002).

Tais costumes europeus causavam horror aos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, correção essa que ocorria até mesmo nas escolas com o uso da palmatoria. “[...] a criança era uma pessoa amorfa que por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha podia tornar-se um adulto civilizado” (POSTMAN, 1999, p.73).

A violência se fazia presente, porém, crianças negras não eram vistas nem mencionadas. Em geral o sentimento e os comentários sobre a infância e sua não existência se direcionam ao tráfico de escravos negros em sua maioria homens. As crianças não tinham muitas responsabilidades, chegavam geralmente magras e doentes, por isso não eram avaliadas como um bom investimento. A vida das crianças negras não tinha nenhum valor e havia uma alta taxa de mortalidade ainda nesse período, no entanto, com as reformas religiosas iniciam-se atuações em benefício das crianças.

A família que até então não mostrava interesse pelos assuntos relacionados à criança passa a se preocupar pela saúde e higiene, porém tais mudanças ocorrem apenas nas classes dominantes.

O termo adolescente já existia no século XIX, porém não era utilizado e esse período era demarcado pela faixa etária de 15 a 25 anos, diferente da infância que não tinha nenhuma definição. Também nesse período existiu um aumento significativo da população por conta do

alto número de nascimentos de crianças que surgiram da mistura de pessoas brancas com pessoas de outras etnias, mulatos e mestiços.

Por conta desse aumento surge a necessidade da criação de instituições filantrópicas que atuam com ajuda do governo com intuito assistencialista não voltado para a Educação.

A partir do século XIX as obras filantrópicas destinadas às crianças se expandem principalmente por conta do aumento do abandono de crianças e adolescentes. Neste contexto os médicos e juristas, influenciados pelas ideias do iluminismo propõem a política assistencialista, contudo nem todas as crianças tinham direito a serem atendidas nessas instituições. Por conta do alto número de crianças chamadas infratoras são criadas instituições de regime prisional (BAPTISTA, 2004, p.24).

Nesse momento o Estado já tem total responsabilidade pelo atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, e de acordo com a Lei nº 4.242/21 de assistência e proteção infância abandonada e delinquente, no artigo 1º do Decreto nº16272/23 que regulamenta a assistência e a proteção de menores de ambos os sexos, essas instituições ficavam subordinados ao juizado de menores.

Em 1927, por meio do Decreto nº 17.943-A, foi constituído o Código de Menores que se tornou conhecido como código Mello Mattos, consolidando as leis de assistência e proteção a “menores”. O código divide os menores em abandonados e delinquentes. [...] no artigo 159 o código determina: “Recebendo o menor, o juiz o fará recolher ao abrigo, mandará submetê-lo a exame médico e pedagógico, e iniciará o processo que na espécie couber” (BAPTISTA, 2002, p. 25).

Neste sentido, nesta pesquisa encontramos respaldo legal para analisar a realidade de crianças e adolescente que são acolhidas em Abrigos, visto que, aquilo que nos interessa são os desafios que as mesmas enfrentam quando são encaminhadas pelo poder público para uma escola de educação formal. Cabe por lei ao Abrigo matricular e acompanhar tais sujeitos na escola. É justamente nesta perspectiva que pensamos no papel do pedagogo neste contexto. Questionamos quais os desafios vivenciados por estes profissionais e ousamos afirmar que os conhecimentos desenvolvidos no campo da Educação Social são de grande relevância para tal enfrentamento.

A Educação Social tem como horizonte o desenvolvimento que proporciona a participação coletiva e a socialização dos sujeitos em seus respectivos contextos, evidenciando que o envolvimento da comunidade é um dos fatores fundamentais, tema esse que desenvolveremos a seguir.

As práticas educativas que se desenvolvem no contexto da Educação Social

consideram os anseios e desejos da população com a qual se pretende trabalhar, a partir dos estudos da realidade da comunidade em questão, busca-se integrar os sujeitos e seus respectivos contextos. Neste sentido, conforme já afirmamos, defendemos que o Pedagogo que atua na Educação Formal possa realizar um trabalho significativo se observar saberes e conhecimentos estudados no campo da Educação Social.

Esse campo da Educação vem se caracterizando no Brasil com propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres, sendo algumas financiadas pelo setor público e outras por diferentes partes da sociedade civil, ONGs, grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas, entre outros. Tais instituições que desenvolvem projetos socioeducativos e, portanto, compõem o universo da Educação Social tem tido maior espaço no Brasil por conta das políticas sociais destinadas a população pobre, especialmente crianças e adolescentes que vivem em situação de risco com o intuito de socializa-los além de ofertar capacitação profissional.

Segundo Simson (2001), ainda não existe uma formação adequada para os profissionais que trabalham nessa área, na sua maioria trabalham sem a qualificação adequada. Observa-se ainda quanto aos indivíduos em situação de risco que fazem parte de projetos socioeducativos e estão excluídos da educação formal. Outros, inseridos ao campo da educação escolar, apresentam pouco ou nenhum vínculo formado com/na escola, ou prestes a perdê-lo, dado entre outros aspectos pelo desconhecimento ou a não relação desta em relação às realidades e ou especificidades concretas e subjetivas das vidas desses indivíduos.

O vínculo afetivo é um fator importante entre os envolvidos na Educação não Formal, é necessário um envolvimento de ambas as partes para que haja diálogo e sentimentos acrescidos.

O educador social é responsável por esse tipo de atendimento, deve estar em formação constante tanto que o ECA estabelece que as crianças e os adolescentes devam ser atendidos por um profissional qualificado junto com as autoridades competentes. Nessa relação podemos citar Freire (1992; 1996; 2003) que propõe uma pedagogia que desenvolva a cultura democrática através da participação dos educandos nos processos de ensino-aprendizagens, concebendo-se o papel da educação na formação dos seres humanos enquanto sujeitos históricos, participativos e produtores de mudanças por meio da *práxis*.

Em relação a este contexto podemos afirmar que a educação diante da democratização política e cultural é uma tarefa de grande importância para a sociedade que está em constante transformação. Mesmo sabendo que na estrutura curricular dos cursos de graduação em específico o de Pedagogia já se encontra um espaço para a Educação Social, esse ainda é

muito pequeno. Nesse contexto podemos afirmar que mesmo sem uma qualificação adequada esse profissional deve ter uma posição crítica e teórica para poder atuar nesses espaços que recebem pessoas de diferentes classes sociais.

A criança e o adolescente em situação de risco são educandos tanto ao âmbito da Educação Formal quanto da Não Formal, o que aqui chamamos de Educação Social. Assim, ambas devem promover políticas e projetos integrados e em conjunto com a participação das famílias e órgãos de proteção e defesa dos direitos a criança e do adolescente para a garantia e promoção do direito à educação, o que inclui entre outras ações atividades para a construção e fortalecimento do vínculo desses sujeitos com o cotidiano escolar.

Ainda de acordo com Simson (2001) o vínculo afetivo é fundamental à educação social, sendo importante ainda o envolvimento da família e da escola, por meio das relações educativas e de diálogo. De modos particulares crianças e adolescentes participantes na educação social trazem consigo experiências que não lhes possibilitam nem percepção do sentido e nem a vivência de suas infâncias, seja pela necessidade de ajudar no orçamento da família, ou por terem que assumir antecipadamente responsabilidades que deveriam ser assumidas somente na vida adulta. A busca deste vínculo torna-se então necessária em meio aos processos educativos e de construção das identidades e subjetividades desses sujeitos, respeitando-se as especificidades.

Em determinados casos a situação de vulnerabilidade social das crianças e adolescentes relaciona-se também ao abandono da Educação Formal, as baixas condições econômicas das famílias, a desproteção no ambiente familiar e a ausência de políticas de proteção e promoção social da parte do poder público são aspectos que dificultam a socialização e a inclusão e permanência desses indivíduos em diferentes contextos sociais, inclusive na escola.

Nesse sentido observamos ser essencial a formação de educadores para atuação na educação social, bem como a realização de estudos e a gestão de políticas nessa área e, principalmente, para a reflexão crítica sobre a prática educativa e a realidade atuada (TRILLA, 2003). Em linhas gerais a Educação social implica a participação dos envolvidos, sendo fator fundamental para que os sujeitos alcancem a autonomia pessoal no processo educativo.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LEX: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 60, p. 3719-3739, dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**, Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome-MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social –SNAS. Brasília, 2006.

BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069** de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 de jun. 2016.

FALEIROS, V. de Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar criança: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975 .

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GARCIA, Valéria A. **A educação não formal como acontecimento**. 428f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas: 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores** – para uma Mudança Educativa. Porto, Porto Editora, 1995.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência**. Disponível em: <<https://www.fbb.org.br/reporter-social/artigos/artigo-a-formacao-do-educador-social-e-a-pedagogia-da-convivencia.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2001.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos Expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cesar de (org). **História Social da Infância no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância** /Neil Postman; tradução de Suzana Menescal de Alencar carvalho e José Laurenio de Melo-Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary Del. História das Crianças no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto 2002.

RIBAS, Marciele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPED SUL**. Caxias do Sul-RS: Universidade de Caxias do Sul, p. 01-16, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1976)**. Petrópolis, Vozes, 1986.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SILVA, Roberto. As Bases científicas da Educação não formal. In: SOUZA NETO, João Clemente, SILVA, Roberto, MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.) **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. Unicamp/Centro de Memória, 2001.

Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas/Vera Maria Candau (Org.). Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TRILLA, J. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS – UM COMPARATIVO ENTRE BRASIL E MÉXICO

Leticia Lalesca Gabriel¹
Suzete Terezinha Orzechowski²

Resumo: Em 2016 surge a oportunidade de participar do programa de mobilidade estudantil e durante os 4 meses de estadia no México observamos como ocorre a formação de professores para o trabalho na educação indígena. Essa experiência justifica nossa intenção de pesquisa a ser formalizada para o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na Unicentro. O objetivo é realizar um comparativo entre o processo que ocorre aqui no Brasil em relação ao que acontece no México. A pesquisa será bibliográfica com apontamentos das observações que foram registradas em diário de campo. Os saberes indígenas são um foco importante para garantir uma educação indígena satisfatória. Esse aspecto se torna relevante para o respeito à cultura e identidade indígena entre os não índios. Além disso, pretendemos apontar para o processo de articulação cultural do qual trata a pedagogia social.

Palavras-chave: Pedagogia social. Formação. Educação indígena.

¹ Acadêmica de Pedagogia na UNICENTRO. elaleskagabriel@gmail.com

² Doutora - Orientadora IC, professora de Pedagogia na UNICENTRO. suziorze@gmail.com



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL NO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL PROVISÓRIO DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR

Tiago Marques do CARMO¹
Erico RIBAS MACHADO²
Ana Paula MOREIRA³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre o entendimento dos Educadores Sociais, do Serviço de Acolhimento Institucional da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, em relação à sua identidade laboral. A pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Serviço Social, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, enfatizando a questão interdisciplinar da prática interventiva dos Educadores Sociais nos equipamentos institucionais da Política Pública de Assistência Social. Devido à natureza do objeto de estudo, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativa, sendo empregado o uso de questionário semiestruturado, referente ao levantamento de informações sobre o universo institucional. Como o avanço das discussões sobre o campo prático-teórico da Educação Social-Pedagogia Social no contexto brasileiro, é extremamente importante que tais trabalhadores sociais se identifiquem como protagonistas no processo de emancipação dos sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Educador Social. Assistência Social. Identidade. Educação Popular.

Abstract: This paper aims to discuss the understanding of Social Educators, the Institutional Reception Service of the City Hall of Ponta Grossa, in relation to their work identity. The research is part of the Bachelor Course in Social Work of the State University of Ponta Grossa, emphasizing the interdisciplinary question of the interventionist practice of the Social Educators in the institutional equipments of the Public Policy of Social Assistance. Due to the nature of the object of study, we performed a qualitative research, using a semi-structured questionnaire, referring to the collection of information about the institutional universe. As the advancement of discussions on the practical-theoretical field of Social Education-Social Pedagogy in the Brazilian context, it is extremely important that such social workers identify themselves as protagonists in the process of emancipation of the subjects of rights.

Keywords: Social Educator. Social Assistance. Identity. Popular Education.

¹Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Educador Social da Secretaria Municipal de Assistência Social do Município de Ponta Grossa/PR. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES- UEPG). tiagomarquesdocarmo@gmail.com.

²Doutor em Educação- USP. Professor do Departamento de Educação- UEPG. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social- NUPEPES. ericormachado@gmail.com.

³Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas- UEPG. aluapm@gmail.com.

1. Contextualização da Pesquisa e Principais Aspectos Metodológicos

O presente trabalho descreve a compreensão dos Educadores e Educadoras Sociais sobre o exercício de sua prática interventiva no âmbito do Serviço de Acolhimento Institucional Provisório do Município de Ponta Grossa. Um dos principais objetivos dessa pesquisa está na associação dessa identidade com a trajetória histórica da Educação Social-Pedagogia Social no Brasil, concebendo a importância do protagonismo destes trabalhadores sociais no processo emancipatório dos sujeitos.

Em referência ao processo investigativo, Minayo (1999, p.17) expressa que o exercício basilar científico consiste “na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”, sendo que muitos questionamentos presentes nesse campo de estudo são considerados pragmáticos, tendo sua representatividade através dos discursos dos sujeitos envolvidos, nesse caso, os próprios trabalhadores sociais.

Devido à natureza dos fatos pesquisados, foi utilizada uma abordagem qualitativa, justificada, sobretudo, por ser uma forma adequada para o entendimento da essência do fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa. (RICHARDSON et al., 2008, p.90-91).

Durante o processo investigativo, foram utilizadas as metodologias de Levantamento Bibliográfico e Revisão de Literatura que, conforme menciona Marconi e Lakatos (2003, p.225), nenhum estudo científico é iniciado do nada, existindo elementos presentes em alguns modelos de pesquisa que contenham dados similares e/ou suplementares, envolvendo características do assunto pretendido, sendo necessário a listagem de documentos e demais obras temáticas, objetivando o aprimoramento da pesquisa.

A trajetória histórica institucional do universo de pesquisa teve início em Setembro de 1998, na Central de Atendimento à Criança e por finalidade o atendimento às crianças e adolescentes encaminhados pela Vara da Infância e Juventude, além do Conselho Tutelar. A referida instituição é caracterizada como entidade pública, sem fins lucrativos, conveniada com a Secretaria Municipal de Assistência Social -

Departamento da Criança e do Adolescente, Associação de Meninos e Meninas de Ponta Grossa (ASSOMA) e Fundação PROAMOR de Assistência ao Menor.

Com a intenção do atendimento direcionado à questão do acolhimento institucional, ocorreu a separação dos atendimentos públicos em dois espaços: a Casa de Abrigo Feminino Irmã Mari Letícia Schamne (público feminino) e a Central de Atendimento à Criança e ao Adolescente (público masculino), atendendo crianças e adolescentes com idade entre 07 anos completos e 18 anos incompletos.

Com a Resolução nº 07, de 10 de Março de 2016, do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), ocorre o repasse do Serviço de Acolhimento Institucional Provisório para Crianças e Adolescentes Governamental à Organização Não-Governamental Jovens com uma Missão (JOCUM), reconfigurando o atendimento no município, iniciando suas atividades em 01 de Fevereiro de 2016. No mesmo ano ocorreu o cancelamento entre a entidade e a Fundação PROAMOR de Assistência Social, retornando em 20 de Junho de 2016, a execução do Serviço de Acolhimento para a gestão governamental municipal, conforme disposto na Resolução nº 12, de 19 de Maio de 2016.

Com o retorno das atividades para a gestão governamental, a entidade unificou-se, passando a ser denominada Central de Acolhimento Provisório, atendendo adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos, atualmente situados na estrutura física anterior que a Unidade Masculina estava instalada.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários semiestruturados, fornecendo informações sobre as particularidades existentes da categoria elencada, composta por questões abertas e fechadas, permitindo dar voz aos sujeitos do estudo, direcionando tanto aos aspectos objetivos como subjetivos do estudo realizado. (RICHARDSON et al., 2008, p.193).

Os sujeitos de pesquisa foram selecionados a partir dos critérios de maior tempo de atuação na função e, em seguida, maior permanência na entidade, objetivando uma abordagem sustentada pelo histórico de convivência com os adolescentes, por maior período de tempo, compreendendo seu vínculo institucional. Dentro dessa perspectiva, foram selecionados 03 (três) homens e 03 (três) mulheres que desempenham a função de Educadores Sociais.

Depois da aplicação do método de coleta de dados, foram sistematizadas as informações obtidas através do método de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin

(1977, p.31) refere-se ao “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, não devendo ser observadas apenas como único instrumental, mas representam o uso de diversas ferramentas a serem usadas, adequáveis conforme o espaço aplicável, além de expressarem características principais com ênfase na linguagem e manifestação da prática discursiva. (SEVERINO, 2007, p.122).

Sequencialmente à descrição do método de pesquisa empregado, será discorrido sobre a configuração da Educação Social-Pedagogia Social, reconhecido como campo prático-teórico da atividade do Educador Social, permitindo um breve resgate de suas origens, para aproximação na perspectiva brasileira. Posteriormente serão considerados os relatos dos trabalhadores sociais que, a partir da descrição de sua prática cotidiana, observaremos sua compreensão acerca do seu exercício laboral.

2. A Concepção da Educação Social-Pedagogia Social no Contexto Brasileiro

No momento que nos referimos à Educação Social, ressaltamos que uma das características fundamentais existentes na sua prática é a construção do conhecimento, colocando o “ser humano” como sujeito desse modelo de aprendizagem, objetivando a procura por novos conceitos que possam ser desenvolvidos em demais espaços interventivos, conforme mencionado por Ribas Machado (2010, p.43), também reconhecida como “uma prática pedagógica da Pedagogia Social que se transforma num instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária, contribuindo para construção de um mundo mais justo”. (PAIVA, 2011, p.29).

Para Perez Serrano (2004, p.21) o desenvolvimento da Educação Social-Pedagogia Social é marcado pela interdisciplinaridade com demais setores de conhecimento, tais como os campos da Pedagogia, Sociologia e Filosofia. Destacamos, ainda, a construção histórica desse campo de conhecimento que fundamenta a prática interventiva do Educador Social, expressa a existência de diversas concepções teórico-metodológicas da Educação Social-Pedagogia Social, o conhecimento sobre sua origem e o cenário social que está associada, são extremamente importantes para ampliarmos o entendimento sobre a temática. (RIBAS MACHADO, 2010, p.36).

No cenário da Alemanha, a expansão da Educação Social-Pedagogia Social foi dada pela realização de trabalhos direcionados à desvinculação da perspectiva individualista e objetivando trabalhos com grupos comunitários, também evidenciando a necessidade da atuação no campo científico que, com o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, consolidou-se como campo de conhecimento teórico-prático, atuando

em espaços não-escolarizados, contribuindo na reestruturação do cenário alemão pós-guerra. (WEGNER, 2008, p.17).

A semelhança entre a Educação Social e Pedagogia Social é algo constante que, apesar da diferença entre teoria e objeto de estudo, apresentam proximidades, sempre usando esses conceitos em conjunto. Esclarecemos que seus principais objetivos, conforme afirma Perez Serrano (2004, p.138) “consiste en formar ciudadanos, o sea, hombres libres, conscientes de sus derechos y de sus deberes, que intentan juzgar por sí mismos y tienen sentido de su responsabilidad y, al mismo tiempo, respeto a la legalidad”, proporcionando aos sujeitos conhecimentos referentes às garantias dos seus direitos e deveres.

No cenário brasileiro a Educação Social-Pedagogia Social é configurada pela sua aproximação com a Educação Popular, constituída a partir dos movimentos populares da década de 1960, vistas pelo “saber-fazer”, devido aos debates contemporâneos sobre a temática. (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, s.p.). Para Ribas Machado (2012, p.63), temas que apresentam proximidades como “educação, infância e adolescência, e trabalho” tem discussão importante em eventos científicos, não ocorrendo distinções quanto ao seu pertencimento. Tais debates representam dados recentes, mesmo que tenham sido realizadas pesquisas sobre os vários modelos de educação.

De acordo com Ribas Machado (2010, p.123), a partir dos eventos científicos ocorridos no Brasil é ressaltada a importância do diálogo entre os âmbitos da Educação Social-Pedagogia Social e Educação Popular, esta última reconhecida pelas obras de Paulo Freire, considerado como ícone do modelo de educação direcionado às massas populares, além da fundamentação crítica e transformadora da realidade dos sujeitos, porém não apresentam precisamente a cientificidade que a Educação Social-Pedagogia Social está associada.

Uma das questões principais em torno da teoria freiriana está relacionada ao caráter político, não sendo colocada a partir dos conflitos existentes entre as classes sociais, mas pela “forma específica que adquire a opressão social no interior do processo educativo de construção e produção de conhecimentos e de cultura, principalmente na segunda metade do século XX”, período marcado por profundas mudanças no contexto socioeconômico mundial. (GRACIANI, 1997, p.56).

Os Movimentos de Educação de Base (MEB), durante a década de 1960, desempenharam importante papel na discussão sobre a Educação Popular, junto aos

espaços não-escolares que, segundo Ammann (1992, p.93), tem fundamentos na concepção histórico-dialética da sociedade, “constituída por um conjunto de forças em desequilíbrio, uma realidade dinâmica [...] campo de contradições e antagonismos”, não pertencendo a uma unicidade elementar, consistindo em várias realidades vivenciadas pelos indivíduos cotidianamente.

O método dialético representa uma importante ferramenta de análise da realidade, protestando a conceitos previamente definidos e que impossibilitem a abertura ao diálogo, dogmáticos e reducionistas, buscando sua superação constante, seja pelo método da crítica e/ou da autocrítica. (GADOTTI, 1998, p.101). Dentro de uma ótica emancipadora, a Educação Social-Pedagogia Social fortalece a ideia de um novo formato de sociedade, orientada pela discussão em torno da emancipação dos sujeitos de direitos e na ruptura da ótica “desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição, seus fundamentos”. (MÉSZÁROS, 2005, p.9).

Existem similaridades no relacionamento entre a Educação Social-Pedagogia Social e a Educação Popular, conforme expressa por Santos e Paula (2014, p.35), que apresenta direcionamento nos seus aspectos centrais, destacando que “a Educação Popular sempre esteve diretamente vinculada a movimentos de garantia e defesa por direitos sociais, [...] a Pedagogia Social busca um atendimento especializado àqueles que de alguma forma estão em desvantagem social”.

Diante dessa proximidade entre ambas as áreas de atuação, a relação de respeito às questões geográficas que a Educação Social-Pedagogia Social e a Educação Popular desenvolveram deverá ser mantida, tendo em vista que apresentam valores semelhantes, porém em realidades diferentes.

De acordo com Gomes (2009, s.p.), um dos universos interventivos da Educação Social-Pedagogia Social no contexto brasileiro é representado no contexto dos espaços de educação não-escolares, principalmente na trajetória histórica desenvolvida juntamente às instituições do Terceiro Setor, como as organizações não-governamentais e demais “setores privados em parceria com: empresas, igrejas e o Estado”. O resgate histórico da área da infância e da adolescência demonstra que muitas entidades ainda atuam com o acolhimento de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade e/ou risco social.

Na década de 1980, com o patrocínio do Projeto Alternativas, que visava a disseminação e troca de experiências de educadores atuantes na Praça da Sé, no município de São Paulo (SP) e em comunidades, foi desenvolvido o “Primeiro

Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua”, na capital federal, que fundamentou a criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), a partir das discussões dos grupos sociais preocupados com a questão da criança em situação de rua, compreendendo a Educação Social de Rua (ESR) como um movimento meramente político, necessitando ser despolitizado.(OLIVEIRA, 2004).

O uso do termo de crianças e adolescentes em situação de risco, conforme afirma Graciani (1997, p.25), ressalta a condição destes indivíduos que, muitas vezes não estão em situação de abandono, tampouco morando nas ruas, mas são atendidos pelos equipamentos da Política Pública de Assistência Social, sendo que “seu comportamento está sendo estruturado sem o controle da sistematização da transmissão dos valores socialmente adquiridos”.

De acordo com Oliveira (2004, p.77) a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo foi a primeira organização pública a trabalhar com a função do Educador Social de Rua, contando com profissionais de nível superior, priorizando aqueles formados nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais, atendendo crianças que permaneciam pelas ruas, através de uma perspectiva freiriana, utilizando o diálogo como ferramenta instrumental de sua prática profissional.

Apesar do caráter educativo presente nas atividades da Educação Social, são desenvolvidas em situações consideradas como problemáticas, dentro de uma perspectiva voltada ao social. De acordo com Ribas Machado (2010, p.43) os termos Social e Educação estão diretamente associados, devido ao objetivo da prática educativa pela busca da emancipação do ser humano, não direcionando apenas ao ensino escolarizado.

Apesar da evolução das Políticas Públicas direcionadas as áreas de atuação que os Educadores e Educadoras Sociais desempenham suas atividades, como no campo da Criança e do Adolescente e da Assistência Social, consolidadas a partir da década de 1990, observamos a importância do papel destes trabalhadores nos diversos âmbitos de intervenção, em razão das “situações de risco e mal-estar social que se manifestam nas formas da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, do abandono e da indiferença social”. (CALIMAN, 2008, p.19).

3. A Compreensão da Identidade Ocupada pelos Educadores Sociais do Serviço de Acolhimento Institucional para Adolescentes

Antes de compreendermos os interesses particulares e coletivos dos Educadores e Educadoras Sociais no respectivo espaço de trabalho, identificaremos os elementos que influenciaram a escolha pela respectiva atividade laboral. Dentre os principais, a Estabilidade Profissional assumiu maior parte das respostas, representado pelos Educadores 2 e 3 e as Educadoras 2 e 3. Entretanto, o Educador 1 destacou que a escolha pela referida atividade foi motivada por “melhores perspectivas de vida”, assim como a Educadora 2 destacou que “possui afinidade pela área que está trabalhando”.

O aspecto majoritário visto acima sobre a Estabilidade Profissional pode ser observado a partir do emprego no funcionalismo público que, segundo Miranda (2011, p.23), “[...] todos os empregados do Abrigo possuem vínculo efetivo com Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, portanto, foram admitidos mediante aprovação em concurso público, e são contratados em regime celetista”.

Ao delinear as características relacionadas aos trabalhadores e trabalhadoras sociais destaca-se o interesse pela empregabilidade no setor público, evidenciado entre os principais interesses dos sujeitos a estabilidade de emprego e, em segundo plano, a afinidade pelo campo de atuação.

Uma importante característica desenvolvida no referido universo institucional está relacionada à compreensão por parte dos trabalhadores e trabalhadoras sociais acerca da identidade de Ser Educador (a) Social. A Educadora 2 destaca a tentativa na promoção social e no processo reflexivo dos adolescentes acolhidos quanto a “importância de alguns valores, tais como: família, educação, saúde, valorização do próprio corpo e da vida. Também sobre a situação em que cada acolhido encontra-se naquele momento, visando despertar nela um desejo de mudança na sua realidade de vida”.

Conforme mencionado acima, uma das principais ferramentas de trabalho está na presença do diálogo, possibilitando uma prática reflexiva junto aos acolhidos, acerca da trajetória de vida destes sujeitos, inseridos no âmbito dos serviços de acolhimento institucional, podendo ser fundamentada pela seguinte concepção:

Todas as atividades desenvolvidas pelo Educador Social devem buscar desenhar cenários futuros; os diagnósticos servem para localizar o presente, mas também para estimular imagens e representações sobre o futuro. O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças. A esperança, fundamental aos seres humanos, reaviva-se quando trabalhamos com cenários do imaginário desejado, com os sonhos e desejos de um grupo. (GOHN, 2010).

De acordo com o trecho acima, as práticas desenvolvidas pelos Educadores Sociais serão caracterizadas por um viés abrangente, propondo que novas perspectivas de vida sejam construídas, participando efetivamente no processo de fortalecimento das relações sociais e/ou familiares dos adolescentes acolhidos, tendo em vista que a realidade deles apresenta diversas fragilidades existentes, devido às situações de risco e/ou vulnerabilidade.

O entendimento do Educador 2, está direcionado em “ser um promotor de emancipação social e autonomia dos sujeitos envolvidos”, atuando com os demais membros da equipe interdisciplinar, como Assistentes Sociais, Psicólogas (os) e demais componentes da entidade, buscando a elaboração de estratégias junto a realidade dos sujeitos.

De acordo com Natali (2012, p.69), a prática interventiva do Educador Social é marcada pela complexidade de sua função, exigindo “constante exercício reflexivo, pois suas práticas educativas devem estar conectadas a um projeto mais amplo que supere a simples execução de atividades”, não desenvolvendo atividades de forma mecânica e limitadas cotidianamente, mas que repensem novas formas de atuação, propiciando melhores condições às demandas da entidade.

As informações fornecidas pelas Educadoras 1 e 3, assim como pelo Educador 3, remetem à atuação de natureza caritativa, voltada à ajuda e aos laços afetivos, conforme discorrido pelo Educador 3, mencionando que seu papel “significa poder ajudar crianças e adolescentes a se ressocializarem novamente na sociedade”;entretanto, para a Educadora 1 seria “transmitir segurança, carinho e o limite, pois em muitos casos é isto que eles querem, serem cuidados, serem vistos como um ser existente, o que geralmente não encontram na família”.

Na perspectiva acima, os relatos podem ser associados com a ancestralidade da Educação Social-Pedagogia Social, com base na “ação caritativa do cristianismo e em pedagogistas como Pestalozzi e Froebel, antes ainda que se sistematizasse como disciplina”. (CALIMAN, 2008, s.p.).Para Ribas Machado (2010, p.57) a fundamentação do campo teórico-prático da teoria Pestalozziana apresenta vínculo com a questão educativa, voltada ao processo de “humanização do homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição”.

A partir dessas questões, temos a visão do trabalho desenvolvido no âmbito do acolhimento institucional, assim como tais Educadores Sociais compreendem que seu saber-fazer está relacionado à promoção do sentimento de bem-estar dos adolescentes

acolhidos, sendo um referencial no processo de construção da identidade dos sujeitos que, muitas vezes, apresentam carências socioafetivas decorrentes das peculiaridades anteriormente ao processo de acolhimento.

Apesar da Educadora 3 apresentar o pensamento muito próximo da Educadora 1, no momento que menciona que seu papel está relacionado em “estabelecer algum vínculo, seja pelo olhar, pelo toque no ombro, pelo empréstimo do ouvido ou mesmo pela palavra de conforto”, remetendo à lógica caritativa que observamos anteriormente, também expressa uma questão muito interessante, buscando “atuar como agente de transformação. Cabe conhecer a história de cada um para mudar a realidade que está vivendo”.

Nessa linha de raciocínio observamos a importância dos Educadores Sociais compreenderem a trajetória de vida de cada adolescente, sendo um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento de um trabalho direcionado, permitindo a construção de atividades que afirmam o olhar pela manutenção dos direitos sociais, possibilitando a potencialização dos sujeitos. Essa relação é presente na teoria marxiana que, segundo Marx (1979, p.27) destaca que o ser humano tem como principal característica a capacidade de construir sua própria história de vida.

O processo educativo, na perspectiva freiriana, também apresenta elementos que mencionam a transformação da realidade dos sujeitos que, de acordo com Freire (2013, p.95), discorre sobre a importante dualidade existente na convivência entre educandos e educadores, empregada através do diálogo, enfatizando o importante papel ocupado por ambos na transferência de diversas formas de saberes, não restringindo apenas ao Educador Social essa tarefa, diferente do modelo aplicado nos âmbitos escolares, desenvolvidos por forma hierárquica.

O pensamento de Paulo Freire é extremamente pertinente ao trabalho realizado pelos Educadores Sociais, que não desempenham papéis de agentes de transformação social, pois tais peculiaridades dependem de diversos elementos envolvidos, estando muitas vezes além do exercício de sua função.

A discussão presente nesse tópico assume importante papel na construção da identidade dos Educadores Sociais que, neste espaço interventivo, é caracterizado pela aproximação destes atores sociais com o percurso de vida dos indivíduos que permanecem acolhidos, em razão do convívio constante.

4. Conclusão

A compreensão da trajetória histórica da Educação Social-Pedagogia Social torna-se necessária para que assimilarmos a necessidade da ampliação do debate em torno da prática interventiva dos Educadores Sociais no cenário brasileiro. Nesse viés, observamos a importância do entendimento do papel significativo que a Educação Popular também ocupa no processo de aprendizagem dos sujeitos, afirmando a identidade crítica do Educador Social.

Os Educadores Sociais elencados no processo investigativo apresentam fortes abordagens de caráter caritativo, destacados pelos laços de afeto que manifestaram durante o preenchimento do questionário, marcando seu comprometimento com sua atividade laboral. Porém, cabe destacar que, devido à dinamicidade existente no âmbito do Serviço de Acolhimento, pode ser um fator que impede a compreensão dos trabalhadores sociais, enquanto agentes do processo emancipatório dos sujeitos de direitos, contribuindo para a reprodução de uma cultura direcionada à subalternidade.

5. Referências Bibliográficas

AMANN, S. B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 211p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. s. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALIMAN, G. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pedagogia Social na Europa (Itália)**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 Ago. 2017.

CALIMAN, G. **Paradigmas da Exclusão Social**. s.ed. Brasília: Unesco, 2008. 368p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001622/162290por.pdf>>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 253p.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. 333p.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.1).

GOMES, A. F. B. **A Pedagogia Social na Educação Infantil**. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=89&lid=4156>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1997. 311p. (Coleção prospectiva, v.4).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.

MARX, K. **A ideologia alemã**: Karl Marx e Friedrich Engels. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979. 97 p.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 77p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 270 p. (Coleção Saúde em debate, n.46).

MIRANDA, B. W. **Os Recursos Humanos como Instrumentos para a Eficácia da Administração Pública**. 2011, 52f. Projeto Técnico (Especialização em Gestão Pública). Programa Nacional de Formação em Administração Pública, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33880/BRUNA%20WOINORVSKI%20DE%20MIRANDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

NATALI, P. M. Educadores Sociais atuantes nas organizações não governamentais: reflexões sobre a formação profissional. In: PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de; CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. **Educação e Processos Não Escolares**. 62. ed. Maringá: EdUEM, 2012. Cap. 4. p. 65-76. (Coleção formação de professores-EAD).

OLIVEIRA, W. F. **Educação social de rua**: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. s. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 223 p.

PAIVA, J. S. **Compreendendo as Vivências e Experiências Produzidas na Educação Social de Rua**: Desvelamentos Pertinentes ao Educador Social de Rua. 2011, 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em:<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_48_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

PÉREZ SERRANO, G. **Pedagogía Social/Educación Social**: construcción científica e intervención práctica. 3. ed. Madrid: Narcea, 2004.308 p.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia Social: Definições, Formação, Espaços de Trabalho, Grandes Nomes e Epistemologias. **Conhecimento em Destaque**, Serra, v. 1, n. 2, s.p., jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/download/11/3>>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

RIBAS MACHADO, E. **A Constituição da Pedagogia Social na Realidade Educacional Brasileira**. 2010, 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93844>>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

RIBAS MACHADO, E. As Relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária, Brasília, v.18, n.2, p.55-65, dez.2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3913/2390> >. Acesso em: 09 Ago. 2017.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009. 334p.

SANTOS, K.; PAULA, E. M. A. T. A Teoria de Paulo Freire como Fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.3, n.11, p. 33-44, Out. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1629/978>>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

WEGNER, M. **Pedagogia Social e Valores**: o resgate do direito à educação. 2008, 88f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6099932-Escola-superior-de-teologia-programa-de-pos-graduacao-em-teologia-maraike-weg>>. Acesso em: 09 Ago. 2017.



A IMPORTANCIA DOS ESTUDOS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA GRADUANDOS EM PEDAGOGIA

Fábio Kravec Gonçalves¹
Edilene Hatschbach Graupmann²

Resumo: Entender que a escola não se dissocia da sociedade na sua atuação na perspectiva do educar, cuidar e nos demais objetivos que a competem, pensar nos estudos em Sociologia da Educação (S.E.) para criar a reflexão deste elo social e educacional para graduandos em Pedagogia é de grande importância. Neste sentido, se objetivou perceber esta importância pelo viés dos acadêmicos do respectivo curso de uma Universidade, onde tem em sua grade curricular a matéria de Sociologia da Educação dividida em dois momentos: na primeira série do curso a S.E. 1 e na segunda a S.E. 2. Com a análise das ementas do curso, se completou a pesquisa com bibliografias de autores como Mattar (2014), Cunha (2010) e Gohn (2012) e foi percebido como os estudos nessa área temática são importantes para entender a escola dentro de uma sociedade que tem grande interferência nas práticas pedagógicas docentes e de demais comunidade escolar. O curso de Pedagogia faz com que os educandos entendam a sociologia como ciência e as interferências sociais na educação. Assim, os acadêmicos sabem da importância destes estudos para sua formação, completando a prática como união de todas as divergências sociais dentro da sala de aula no trabalho profissional.

Palavras chave: Educação. Sociologia da Educação. Pedagogia.

Introdução

Analisando a escola como instituição social que se encontra presente na sociedade com o objetivo de, contextualizando de uma maneira geral, levar educação aos sujeitos presentes na comunidade, se exprime a ideia que esta escola deve ser voltada para atender a demanda social e o que a ela convém.

Por outro lado, a sociedade se caracteriza pelo emaranhado de indivíduos e tudo o que a partir deles foi construído, sendo este abstrato ou real, a partir de suas vivências no meio.

¹ Acadêmico de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. E-mail: f.kravec@yahoo.com.br

² Mestre em Educação: Educação e Ensino pela Universidade do estado/UNC. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória. E-mail: edihgrau@yahoo.com.br

Assim, são dois lados apresentados: da instituição escola e suas atribuições, e da sociedade e suas características. Unindo-os temos a escola que trabalha em conjunto da sociedade, em outras palavras, tem suas aplicações e objetivos para que com a formação do homem para o meio social.

De todas as ciências e ramificações que existem para explicar estes acontecimentos sociais que de alguma maneira interferem no meio educacional, a Sociologia da Educação é uma delas. A sua importância se dá pela necessidade de educadores e sociólogos entenderem justamente que a escola não se concretiza longe de uma sociedade.

Deste modo, o objetivo proposto para este artigo é analisar quão importante é o estudo da Sociologia da Educação na graduação em Pedagogia, tanto de maneira bibliográfica e utilizando autores que estudam sobre o tema, quanto pelo viés de estudantes do respectivo curso e assim será possível reconhecer a necessidade dos estudos na disciplina para que, no exercício da profissão, os pedagogos tenham conhecimento das implicações sociais que envolvem a escola e a educação como um todo.

Será analisada a ementa da disciplina de um curso de graduação em Pedagogia de uma instituição do sul do Paraná e posteriormente indagar-se-á os acadêmicos o quão válido este é para a sua atuação profissional.

A Sociologia da Educação e o Pedagogo

Para que se entenda a relação da escola com a comunidade, é preciso que, primordialmente, se contextualize a escola. Ela, sendo uma instituição social, tem o papel de levar educação a todos que participam do processo nela trabalhado. A instituição escolar nesse meio social divide espaços com outras instituições, como a da saúde, da segurança, entre outros, cada qual com suas especificidades.

Enfatiza-se que “a educação não é algo que acontece num vazio social abstrato” (CASASSUS, 2002, p.29) e assim a correlação entre sociedade e instituição escolar acontece de maneira invariável e uma precisa de outra para a tramitação da educação e da socialização.

Faz-se necessário também entender a concepção do educar, que pode ser colocado como “[...] humanizar o homem, o que abrange suas ações, seus comportamentos, seus hábitos e tantos outros aspectos” (OLIVEIRA et al, 2013, p.153) e deste modo, na escola

repassa aos indivíduos maneiras, condutas e ensinamento que poderá ser aplicado na sua vida social.

Percorrendo este caminho de escola – educação – comunidade, se percebe que os conceitos citados não se dissociam em sua formação política e de ação, onde uma está instalada em outra para que o meio eduque e tenha cidadãos formados para a sociedade.

Nesta perspectiva e seguindo os objetivos da pesquisa aqui descrita, o elo social e escolar está presente na escola de maneira independente e automática, onde todos os atuantes, sejam alunos, professores, pedagogos, famílias e demais participantes do processo educacional, trazem suas vivências de fora para dentro da instituição.

É com este *locus* que estudos de Sociologia da Educação são importantes para que pedagogos compreendam processos externos que incluem o ambiente escolar. E esses estudos são obrigatórios nos currículos dos cursos, como colocado por Cunha (2010, p.14) “a disciplina sociologia da educação compõe o currículo obrigatório dos cursos de licenciatura e de pedagogia das faculdades de educação.”

Como já descrito, para que se entendam processos sociais que envolvem as escolas, temos duas raízes: a da sociologia e da educação.

A sociologia como ciência parte do princípio de entender como acontecem as relações sociais, envolvendo as suas características. Assim, se entende que “[...] mais do que uma ação, a sociologia é marcada por uma tentativa de compreensão da dinâmica da própria sociedade.” (CUNHA, 2010, p.12).

A educação e a formação do homem humanizado (como já citado) e as reflexões acerca dos estudos em sociologia levam ao seguinte questionamento: há dissociação entre o homem como formado pela escola e a sociedade que precisa da escola para formação do homem?

No trabalho pedagógico não há divergência entre a ação do profissional pedagogo em educação e a valorização do social, visto que, “o pedagogo precisa compreender e saber lidar com as constantes influências e exigências que a sociedade nos impõe, bem como com as mudanças que tenta gerar nos indivíduos.” (MATTAR, 2004, p.7).

E com estas perspectivas se percebe que a Sociologia da Educação leva para os cursos de graduação na área da educação e principalmente a formação de Pedagogos olhares para a escola que caminha junto a sociedade e que é indissociável para a formação humana.

Se pensado na análise sociológica educacional que os estudos nessa disciplina oferecem, são vários os pontos que podem servir como objetos de estudos,

Tais como políticas públicas educacionais, participação da comunidade educacional, cultura escolar, gestão democrática, inclusão (escolar, social, digital), violência nas escolas etc. [...] gênero, diversidade cultural, classe, etnicidade, religião, nacionalidade, justiça social, subjetividade, segregação social, inclusão e exclusão social e, fundamentalmente, o tema da cidadania. (GOHN, 2012, p. 95)

É com estas possibilidades de pesquisa que esta área pode e deve ser bem explorada para desenvolver um melhor trabalho na perspectiva escolar.

O Curso de Pedagogia e as Ementas de Sociologia da Educação (S.E.) I e II

Para que se investigue a necessidade e a importância dos estudos em Sociologia da Educação para graduandos no curso de Pedagogia, foi realizada uma análise das ementas da respectiva matéria oferecidas em uma Universidade localizada no sul do Paraná.

O Curso de Pedagogia da Universidade oferece os estudos em Sociologia da Educação em dois momentos. Na primeira série do curso se estudam os seguimentos da Sociologia da Educação I e na segunda série os da Sociologia da Educação II, uma buscando complementação em outra para que os acadêmicos possam ter contato com bastante assuntos abordados nesta corrente temática.

Vale ressaltar que o curso é oferecido em dois turnos, o vespertino e o noturno, onde os dois seguem as mesmas ementas.

Ambas as disciplinas têm a carga horária anual teórica de 60h e prática de 12h, fechando assim o ano letivo com estudos que vão além do que é visto em sala de aula e abrindo novas possibilidades para os alunos.

Assim, os estudantes do curso perpassam, primeiramente, a Sociologia da Educação I, no qual tem como objetivos:

Propiciar ao aluno uma compreensão da importância da Sociologia como Ciência Social, para conhecer a sociedade, proporcionando uma visão de toda sua dinâmica e as variáveis que favorecem o seu desenvolvimento; proporcionar análise de diferentes formas de analisar a sociedade e suas especificidades; apresentar os princípios básicos do pensamento sociológico. (UNESPAR, 2017, p.1)

Percebe-se que os objetivos da S.E. I do curso é fazer com que os graduandos em Pedagogia reconheçam sociologia na sociedade e os estudos nela possíveis, as suas dinâmicas e especificidades e, em geral, o pensamento sociológico. Pode-se, assim, criar um elo com a descrição de Cunha (2010, p.12) onde diz que “a sociologia diz respeito então a um conjunto

de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida social. É também uma ciência que busca a compreensão e a transformação do real. ”

Indo de encontro aos objetivos encontrados na ementa de Sociologia da Educação I, a II tem como meta fazer com que os graduandos do curso percebam a ligação que a sociologia já estudada na 1ª série tem com a educação no geral e a educação na realidade brasileira, sendo assim,

Compreender a sociologia da educação como um processo histórico de desdobramento de outros segmentos sociais; possibilitar condições de aprofundamento, de análise crítica das relações sociais e das práticas educativas da realidade brasileira. (UNESPAR, 2017, v.2, p. 1)

Nota-se aí o complemento essencial do que é estudado em um ano para que com o outro.

Assim, é preciso que se considere o que se estuda no decorrer do ano para alcançar tais objetivos descritos. Na ementa da primeira série, ou seja, em Sociologia da Educação 1, nos quatro bimestres que dividem o ano, são vistos os clássicos da sociologia e algumas de suas teorias, como Durkheim (e seus objetos de estudos), Marx (mais-valia, capital, trabalho e mercadoria), Weber (e sua teoria) e Comte (física social) (UNESPAR, 2017).

Segundo Gohn (2012, p. 97)

[...] um dos pais da sociologia francesa, Emile Durkheim, foi um dos primeiros a teorizar sobre a sociologia da educação. A ideia central de Durkheim, ao propor a sociologia no campo da educação, era preparar as novas gerações para uma nova civilização. A educação, para ele, significava o mesmo que socialização e tinha por objetivo formar o ser social.

A citação de Gohn (2012) é um exemplo para que se observe a relação de sociologia e educação já no S.E 1, mesmo que na primeira série o estudo seja uma observação geral da sociologia, abstendo do que se aprende na segunda série.

Já no próximo ano os estudos são mais voltados à educação, sendo eles:

a educação em uma perspectiva sociológica; A contribuição de Pierre Bourdieu para a Sociologia contemporânea; A escola e a reprodução cultural; As noções de campo e habitus; Os excluídos do interior; A relação trabalho e educação; O trabalho nas diferentes sociedades (mercantilismo, absolutismo, capitalismo); A divisão do trabalho social; O discurso da qualidade, modos de produção; Movimento operário; Estado, Educação e cidadania; Concepção de Estado, sociedade civil e cidadania; Educação para a construção da cidadania; Estado e Educação no contexto da globalização; Os movimentos sociais; Tipologia dos movimentos sociais; As diretrizes curriculares de Sociologia para a Educação Básica no Estado do Paraná; (UNESPAR, 2017, v.2, p. 1-2)

Vale lembrar que todos estes são vistos durante o ano letivo dividido em quatro bimestres.

Assim, dadas as informações gerais do que se estuda em Sociologia da Educação I e II no curso de Pedagogia do campus da Universidade estudada, para que se conclua a pesquisa se objetivou entrevistar acadêmicos do respectivo curso sobre a importância que eles dão para estas disciplinas na sua formação profissional.

Os Graduandos em Pedagogia e Suas Perspectivas a Respeito da Sociologia da Educação

Para que se conclua a pesquisa alcançando o objetivo proposto para a mesma, foi realizado uma pergunta para uma turma de formandos do quarto ano de Pedagogia. Como dito, o curso é oferecido em dois turnos: vespertino e noturno. As respostas foram obtidas do 4º ano noturno, com 27 estudantes.

A pergunta para a turma foi a seguinte: para você, formando do curso de Pedagogia, qual a importância dos estudos em Sociologia da Educação para sua formação profissional? Foram várias respostas parecidas e umas bem interessantes a respeito do tema.

Primeiramente, se enfatiza o discurso de entender o indivíduo que vive em sociedade e sua aprendizagem em sala de aula. Segue a escrita de um entrevistado: “[...] entender a sociedade é a melhor forma de entender o indivíduo e contribuir para sua aprendizagem”.

Foram vários acadêmicos que responderam na mesma linha de raciocínio, entendendo que os aspectos exteriores ao ambiente escolar são refletidos na escola e no aprender dos estudantes. A respeito disso, Ferreira (1993, p. 26) diz que “a sociologia da educação é um ramo do conhecimento que consiste na aplicação das teorias e dos conceitos próprios da sociologia para ampliar o entendimento dos fenômenos educacionais”, indo de encontro ao discurso dos entrevistados, pois levar o aluno a aprender é um dos grandes fenômenos que são objetivos das escolas.

Para completar o estudo em S.E a respeito do entendimento da sociedade, outros acadêmicos responderam que com a matéria é possível reconhecer “um pouco mais o meio que nossos alunos estão incluídos” e “observando todo âmbito social que envolvem as crianças e seu convívio no meio educacional”.

Outras respostas interessantes devem ser apreciadas, como a de alguns graduandos que discorreram a respeito da busca pela criticidade em relação ao meio social em que vivem e suas caracterizações em relação aos indivíduos. Um dos entrevistados escreveu: “É

importante que o professor conheça a realidade de seu aluno e através da sociologia da educação, encontra-se um respaldo necessário para compreender e tornar o indivíduo um ser crítico e não alguém que concorde com toda realidade a sua volta”

Os graduandos entrevistados disseram que precisam de pensamento crítico dos seus alunos. Pode utilizar a perspectiva de Tittle (2011) citado por Canal (2011, p.56-57), onde discorre:

[...] pensamento crítico é dizer que este se trata do estudo do raciocínio de tipo criterioso que fazemos sobre tanto aquilo que acreditamos quanto aquilo que fazemos - ou sobre as decisões que nós tomamos na vida. O que quer dizer que estudar para se tornar um pensador crítico é entender e esclarecer que os modos como, e sobre os quais, agimos dependem do modo como chegamos a acreditar no que acreditamos, já que nossas intenções de agir estão quase sempre de acordo com nossas crenças.

Em outras palavras, a criticidade se argumenta em não aceitar tudo como pronto e como única maneira de agir e pensar, sendo necessário colocar seu ponto de vista e seu conhecimento.

Na educação básica, no ensino médio, segundo a LDB (1996), a criticidade é um dos pontos a serem desenvolvidos no decorrer dos três anos da última etapa educacional obrigatória. O inciso terceiro do artigo 35 coloca que “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996, p.1)

Completa-se a resposta sobre criticidade com outro discurso de um entrevistado, onde diz: “A sociologia leva o aluno a pensar antes de fazer, pois instiga o aluno a olhar a sociedade com um olhar crítico e amplo, tendo a consciência que tudo o que acontece não deve ser julgado sem antes pensar e refletir nos prós e contras da situação.” É possível, com esta citação, observar que os acadêmicos entendem a importância dos estudos em Sociologia da Educação para que com a formação do Pedagogo que instigue em seus alunos o pensamento crítico.

Outra pontuação dos acadêmicos entrevistados foi a de fazer o indivíduo aprender a conviver em sociedade. Ora, a Lei de Diretrizes e Bases discorre no artigo segundo que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...] (BRASIL, 1996, p.1) e os graduandos estão corretos em buscar nesta matéria de Sociologia da Educação estes conceitos e suas ramificações, isto porque

se a socialização é vital para a sociedade e ela envolve práticas educativas, então podemos concluir que a educação é uma dimensão importantíssima para a vida social. Existem várias agências socializadoras numa sociedade. As principais são: a família, a escola, a religião, os grupos de amigos, os meios de comunicação de massa etc. (FERREIRA, 1993, p.39)

O último ponto a ser elencado a respeito das respostas dos entrevistados é sobre o próprio estudo da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia e na formação de educadores de maneira geral.

Um dos acadêmicos escreveu: Deveria ser mais aprofundado, tanto da parte do acadêmico, para sua própria formação de futuro pedagogo, quanto para adaptação da grade curricular.

Pode ser observado que mesmo a matéria sendo estudada por dois anos ainda é pouco tempo para se abranger todas as temáticas que envolvem sociologia e educação. Outro estudante completa que tem “um suporte pouco abrangente na formação de Pedagogos.”

Considerações Finais

Com os relatos dos acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia da Universidade estudada, é possível notar que se reconhece a importância dos estudos em Sociologia da Educação para a sua formação e atuação profissional como Pedagogos.

Alguns pontos foram observados, como o desenvolvimento da criticidade a respeito do que envolve a sociedade, o reconhecimento do meio social e as implicações deste para que com a aprendizagem dos alunos, a formação do ser social e que, apesar da grande abrangência do que pode ser pesquisado na Sociologia da Educação, não é muito aprofundado nos cursos de educação e em Pedagogia.

Observa-se também que a sociologia da educação é uma matéria obrigatória e leva ao reconhecimento do que envolve a escola nos seus aspectos sociais, visto que a mesma é um lugar para socialização e uma das instituições importantes para os sujeitos, pois os forma para, como dito, viver em sociedade.

Assim é preciso valorizá-la e fazer com que estudantes apreciem a matéria na sua formação acadêmica para que quando forem profissionais consigam realizar uma boa atividade no seu ambiente de trabalho que uma escola e meio social.

Referências

BRASIL. **Lei n.9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 16 jul 2017

CANAL, Rodrigo. **O significado do pensamento crítico.** Pará: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2011. Disponível em: [Erro! A referência de hiperlink não é válida.](#) Acesso em: 16 jul 2017

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade.** Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da Educação.** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: [Erro! A referência de hiperlink não é válida.](#) Acesso em: 01 jul 2017

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1993

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas.** In: Educação e Linguagem. V.15, n.26. p.95-117. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

MATTAR, Sandra Maria. **A contribuição da sociologia na formação do pedagogo crítico.** AnpedSul, 2004. Disponível em: [Erro! A referência de hiperlink não é válida.](#) Acesso em 01 jul 2017.

OLIVEIRA, Terezinha Et al. **Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas.** In: Políticas Educativas. v.6, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: [Erro! A referência de hiperlink não é válida.](#) Acesso em: 29 jun 2017.

UNESPAR, Campus de União da Vitória da Universidade Estadual do Paraná. **Plano de ensino: Sociologia da Educação I e II.** Vol. 1 e 2. União da Vitória: Curso de Pedagogia da Unespar Campus de União da Vitória, 2017



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A MANUTENÇÃO DO PODER NA SOCIEDADE BRASILEIRA - UM OLHAR A PARTIR DA OBRA DE RAYMUNDO FAORO

Ana Ester Scabeni¹

Suzete Terezinha Orzechowski²

Resumo: O texto refere-se ao trabalho de aprofundamento teórico que se delinea a partir da obra do sociólogo Raymundo Faoro, *Os donos do Poder* (2001). A investigação, em andamento, é fundamentada nas discussões apontadas durante a disciplina de sociologia da educação no curso de Pedagogia da Unicentro/Pr. Diante disso nasce o interesse de uma análise mais pontual sobre as ideias de Faoro e como suas argumentações justificam a construção do poder até o estado atual da política brasileira. O estudo sobre a obra de Faoro tem por objetivo aprofundar o conhecimento sociológico apoiado nas ideias em relação à construção de poder no Brasil e conhecer os ideais que justificam a construção e manutenção do poder na sociedade brasileira. O projeto contempla as análises decorrentes dos Capítulos XIII e XV, da já referida obra. Socialmente o Brasil vem sendo construído a partir dos ideais da colonização, este processo delinea uma identidade cultural e também política. É na política que se encontram os eixos norteadores do poder que, segundo Faoro, não emana do povo, mas de um “estamento burocrático”. O projeto, ora apresentado tem como pretensão compreender a manutenção do poder dentro da política brasileira e, a partir disso, empreender uma análise sobre como se esclarece a sociedade, por meio da educação.

Palavras-chave: Formação do poder. Estamento burocrático. Sociologia.

¹ Acadêmica IC-voluntária, de Pedagogia na UNICENTRO. E-mail: anascabeni99@gmail.com

² Doutora - Orientadora IC, professora de Pedagogia na UNICENTRO. E-mail: suziorze@gmail.com



A PEDAGOGIA ALÉM DO ESCOLAR

Kauana de Fatima Zbuinovicz¹
Suzete Terezinha Orzechowski²

Resumo: O projeto de PIBIS-IC³, consiste na investigação sobre a Pedagogia como ciência. Neste contexto a pesquisa em andamento busca conhecer a Pedagogia Social como processo constituinte da ciência pedagógica e identificar a Pedagogia Social como campo de formação para o Pedagogo. Neste contexto, a ciência se promove quando responde as práticas advindas da realidade. E, se fundamenta uma ciência pelo seu objeto de estudo. No caso da Pedagogia o objeto de estudo é a educação. Entretanto, é na pedagogia que se apresentam as DCNs⁴ de 2005/2006, as quais tratam de uma formação atendendo aos espaços escolares e não escolares. Também as DCNs- 2015 para a formação de professores, pedagogos e licenciaturas indicam a necessidade da gestão escolar para todos os educadores e, a necessidade de atender na educação escolar as demandas advindas das temáticas relacionadas aos direitos humanos. Estas considerações imprimem a necessidade de se pensar a Pedagogia para além dos conteúdos escolares, bem como suas práticas para além do espaço escolar. Daí a justificativa em aprofundar nossos estudos na Pedagogia como ciência que investiga o processo educacional em um contexto mais amplo, na concepção da pedagogia social por meio da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Pedagogia social. Formação do/a pedagogo/a.

¹ Acadêmica IC-PIBIS de Pedagogia na UNICENTRO. kauana.kauana@hotmail.com

² Doutora - Orientadora IC, professora de Pedagogia na UNICENTRO. suziorze@gmail.com

³ Programa Institucional De Apoio A Inclusão Social Pesquisa E Extensão Universitária – Pibis. Iniciação Científica – Ic.

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Pedagogia – Dcns.



A PEDAGOGIA SOCIAL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS GRADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Camila Macedo¹

Resumo: Ao se tratar Pedagogia Social – Educação Social ²percebemos que é uma ciência na qual contempla diversos âmbitos de intervenção, além de atingir diretamente a sociedade. A fim de verificar em como a Pedagogia Social – Educação Social é contemplada no Ensino Superior, analisamos as grades curriculares do curso de Pedagogia nas Universidades Estaduais e Federal do estado do Paraná. Perceberemos uma lacuna em essas grades curriculares, pois o curso de Pedagogia deve preparar um profissional capacitado para contemplar algumas demandas da Pedagogia Social – Educação Social, já que será um agente da educação. Salientamos, também, a importância da Regulamentação da profissão do Educador e Educadora Social e o Ensino Superior como graduação em Educação Social. Essas questões são importantes para a sociedade, já que levantam a relevância de um profissional capacitado e qualificado para atuar nos âmbitos de intervenção da Educação Social.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação Social. Ensino Superior. Pedagogia. Regulamentação da profissão Educador Social.

Introdução

A Pedagogia é uma ciência em que se baseia em diversas outras, como filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, entre outras (Luzuriaga, 1962). Entendendo isso, percebemos que essa é a base das diversas Pedagogias existentes, como a Pedagogia Social. Ou seja, a Pedagogia Social é como uma ramificação da Pedagogia Geral.

Avaliando que a Pedagogia Social – Educação Social estuda as práticas sociais e o contexto vivenciado por indivíduos com privação de liberdade, realizamos uma

¹ Acadêmica de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa;

² Termo que contempla a junção da teoria e prática, sendo utilizado pelos integrantes do NUPEPES.

pesquisa que contempla a Pedagogia Social – Educação Social dentro do Ensino Superior. Consideramos que a Pedagogia Social – Educação Social deve estar inserida dentro do curso de graduação em Pedagogia, pois formar-se agentes educativos que estarão se inserindo em diversos contextos sociais. Salientamos que o ambiente escolar também é um meio em que ocorre a Educação Social. Para isso se faz necessário uma preparação a mais a fim de contemplar questões de diversidade e auxílio.

Além disso, julgamos necessária a criação de graduação plena em Educação Social. Precisamos de embasamento teórico-metodológico para a formação desses profissionais de muita importância para a sociedade, afinal também pode-se considerar como agentes da educação. Ao se tratar de educação precisamos ter a consciência de que se trata de profissionais que precisam estar preparados para transformar vidas.

O educador e educadora social no contexto brasileiro não possui uma formação específica, sendo sua profissão confundida com outras, como serviço social, psicologia, pedagogia, entre outros. Se faz necessário que esse profissional seja reconhecido e valorizado no seu âmbito de atuação. Precisamos notar esse profissional e perceber que seu trabalho precisa do devido amparo legal.

Ao considerar que a Pedagogia Social – Educação Social deve estar contemplada nos cursos de Ensino Superior em Pedagogia, analisamos as grades curriculares das Universidades Estaduais e Federal do estado do Paraná, a fim de averiguar em como a Pedagogia Social está sendo ofertada. Ressaltamos a importância da conexão que essas ciências devem ter. Tendo isso, é necessário que ambas sejam contempladas juntas, caminhando lado a lado. Para tanto verificamos se a Pedagogia Social – Educação Social é oferecida como disciplina ou como estudo complementar. Salientamos que essa pesquisa ainda está em andamento, sendo aprofundada por meio de conversas com representantes de cada Universidade.

Essa pesquisa tem caráter documental, na qual tem uma perspectiva qualitativa desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986). Procuramos as grades curriculares nos sites oficiais de cada Universidade, buscando dados atuais.

Desenvolvimento

O contexto histórico da Pedagogia nos apresenta várias mudanças e lutas para então termos a Pedagogia que conhecemos e temos atualmente. Inicialmente a educação

era apenas para os filhos dos ditos burgueses, além da educação religiosa, em que servia para a catequização. Aos poucos a educação foi sendo reconhecida e valorizada, assim sendo fornecida também às classes menos favorecidas.

Antigamente a infância não era valorizada, sendo a criança considerada como um adulto em miniatura. Aos poucos essa hipótese foi descartada e a infância foi sendo valorizada. O desenvolvimento infantil começou a ser estudado, analisando o desenvolvimento cognitivo, psicológico, moral e intelectual (Cambi, 1999, p.346).

Com as várias Revoluções surge a necessidade de formar cidadãos úteis para o Estado (Cambi, 1999, p.365). Já na Revolução Industrial surge o operário e o proletariado, onde a educação será destinada a diferentes classes sociais. É nesse período onde a Pedagogia Social tem seus primeiros passos, pois muitos indivíduos procuravam um reequilíbrio social.

Observa-se que a educação foi se moldando perante a industrialização, assumindo uma “tarefa social primária” (Cambi, 1999, p.395), trazendo uma finalidade profissional à educação. Sendo assim, a escola se tornou obrigatória, gratuita e estatal. A escola traz princípios de reprodução da divisão do trabalho e de grupos sociais. Percebemos a evolução da Pedagogia que antigamente baseada na filosofia. Agora evidenciamos uma educação mais ampla, pensada no indivíduo e sua formação profissional, que não deixa a filosofia de lado.

Luzuriaga (1962) nos traz que a Pedagogia é aliada a diversas ciências, fazendo relação com a sociedade. Sendo assim, para o autor, a Pedagogia tem caráter “liberal, conservadora, democrática, marxista, católica e protestante” (p.13). Por essa diversidade, o autor considera que a pedagogia tem diversas interpretações e diferentes visões, tendo como objeto o estudo da educação, no qual traz diferentes “situación histórica, concepciones filosóficas, visión de la vida y el mundo, progreso científico, actitudes sociales y políticas” (p.14). Deste modo, cabe a Pedagogia se inserir no contexto da comunidade e se adequar para o seu objetivo final, a educação.

A educação deve perceber a realidade que cerca os indivíduos. No meio social aprendemos e trocamos conhecimentos em nosso seio familiar, grupo de amigos, vizinhos e outras pessoas do convívio social. Sendo assim, “La educación constituye, pues, también una realidade familiar, nacional y social, innegable e inconfundible” (Luzuriaga, 1962, p.36). Além disso, a educação é vista como necessária para a vida humana, pois ensina o indivíduo a conviver em sociedade, por meio da comunicação. Ensina também o indivíduo a sobreviver.

Atualmente a pedagogia é vista como uma prática educativa escolar. Franco (2008, p.79) reflete a pedagogia de forma diferente, e acredito que deveria ser efetivada como então: “A pedagogia deve ter como um dos focos essenciais de seu trabalho o fazer educacional não só das escolas e de seus professores, mas das diversas instituições com possibilidades educativas.” Percebemos essa falha da pedagogia em seu próprio curso. O ensino superior atual forma o professor para trabalhar em ambiente escolar. O profissional formado em Pedagogia não sai preparado para atuar em diversos âmbitos pois o curso oferece a demanda do “ser professor”. E a pedagogia não é apenas o “ser professor”. Existem diversas ramificações em que nos é oferecido pela Pedagogia, mas, como ela é vista/conhecida como prática pedagógica, essas ramificações não são conhecidas ou valorizadas.

O curso de licenciatura em Pedagogia tem como foco a educação. Ou seja, forma-se pedagogos capacitados para se inserir no mercado de trabalho, seja como professor ou coordenador pedagógico. Portanto, para dar continuidade aos diversos campos da Pedagogia necessita-se de um curso complementar. Para Barros e Costa (2012, p.2):

Considera-se, então, a pedagogia na caracterização de sua cientificidade como a ciência que tem como objeto de estudo a educação, e, por isso passa a ser responsável pelo estudo da educação em quaisquer espaços onde são previstos conhecimentos educativos e pedagógicos (LIBÂNEO, 2002, *apud*, Barros e Costa, 2012, p.2). Nessa perspectiva, a pedagogia alude para uma construção e prática educativa em sua intencionalidade que provém de objetivos pré-determinados para a condução da aprendizagem de sujeitos quer para sua vida pessoal ou social. Ou seja, se a educação se faz presente nos mais diferentes ambientes educativos e pedagógicos, e tendo em vista que a mesma se coloca como objeto de estudo da pedagogia, concorda-se que há então uma multiplicidade de pedagogias para cada espaço e uma formação profissional específica para cada uma.

Entretanto, convivemos com a visão de uma Pedagogia inserida no ambiente escolar. A Pedagogia Social vem para estabelecer espaços e abrir novos eixos da Pedagogia diante a necessidade da sociedade voltada a educação. Os autores citados utilizam a terminologia de “pedagogo social” para abranger a Pedagogia no ambiente não escolar:

O pedagogo social tem-se a função de detectar e analisar problemas sociais e suas causas, exercer função organizativa, formativa, informativa e orientadora, auxiliando as crianças e jovens marginalizadas a serem capazes de organizar seu processo de aprendizagem e serem autônomos em suas decisões. (2012, p.8)

Para Souza e Muller (2009, p.3204) a Educação Social “é uma alternativa educativa que pode promover o entendimento social, político e cultural de uma realidade que é ligada, mas diferente da realidade escolar.” A realidade fora da escola se diferencia por meio de sua comunidade, vivências, peculiaridades, culturas e diferentes pessoas. As autoras complementam: “Não queremos com isso dizer que a escola não seja importante, nem queremos dizer que a educação social seja uma compensação da escola.” Ou seja, a Educação Social e a Educação Formal podem caminhar juntas.

Araujo (2006) critica a Pedagogia no sentido em que os professores não conseguem "atender, hoje, as solicitações dos jovens no ambiente escolar, pois estes jovens tem uma convivência difícil na sociedade em que vivem, não são respeitados ou ouvidos.” Notamos a necessidade de se inserir, também, a Educação Social na Pedagogia, a fim de preparar esses futuros professores a estarem preparados para resgatar o ensino nesses jovens. Além disso, o professor deve olhar seu aluno com um olhar de carinho e compaixão. Se na sociedade esses jovens não são respeitados e nem ouvidos, na escola eles devem ter um amparo social mediado pela educação. Sendo assim, “os professores devem ser preparados a atuarem com relação a estes jovens de forma a entender as causas que os levam a agirem ou não de determinadas maneiras em seus grupos.”

As atitudes delinquentes tomadas, muitas vezes, por diversos jovens, é, como um pedido de “ajuda, estou aqui”. Além da Educação Social estar preparada para amparar esses jovens, a Pedagogia, a escola, deve estar preparada para olhar a esse jovem e enxergar um futuro nele. Os profissionais da educação tem que ter o interesse em seu aluno, tentando achar a origem que gerou esse desequilíbrio. Observamos muitas vezes na escola os rótulos em que os professores dão aos alunos: “esse não tem jeito; vai reprovar de novo; culpa da família” e assim por diante. Falta ao professor uma consciência de que a vida daquele jovem pode depender dele. O resgate desse indivíduo que se tornou delinquentes pode ser feito pela escola e por sua estrutura de qualidade profissional. Precisamos de pessoas capazes de olhar para um indivíduo e perceber que ele precisa de uma ajuda, de um amparo.

Araujo (2006) nos toca com a frase: “as pessoas que os atendem não estão capacitadas ou não se disponibilizam a educá-los de uma nova maneira: a da solidariedade, cuidado e ética.” Ou seja, esses jovens não são atendidos da forma em que deveria. Claro que o professor não é capaz de solucionar todos os problemas em que

há no mundo, mas ele precisa ter esse olhar social para o seu aluno. A Educação Social é aliada a Pedagogia, em que ambas precisam se unir para realmente transformar a sociedade pela educação.

Díaz (2006, p.92) contempla que a Pedagogia Social “é uma ciência pedagógica, de caráter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, a partir de uma perspectiva normalizada como de situações especiais (inadaptação social).” Consideramos, então, a Pedagogia Social como uma ciência em que resgata o sujeito para a socialização. Esse mesmo autor nos traz que a Educação Social deve atuar em “todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano”. Sendo assim, não uma área, um local específico para acontecer essa educação. Aonde há sujeitos em que necessitem de um amparo, há a Educação Social.

Díaz e Bujones (2014, p.24), em sua pesquisa nos traz duas metodologias, ao se tratar de medidas para integração social, em que devem ser desenvolvidas pelo Educador Social:

El primer nivel tiene que ver con el cumplimiento de una serie de normas y reglamentos internos, así como con la interiorización de una serie de hábitos y conductas de vida saludables y organizadas. El principal actor de este escalón es el educador social. El segundo nivel, ya más profundo, y también llevado a cabo por los educadores sociales, implica la utilización de métodos y actividades que enseñen a estos niños y adolescentes, a manejarse de forma normalizada y adecuada en la vida diaria. Que puedan gestionar su agresividad con adultos y pares, que se fomente su sentido de pertenencia al grupo, que puedan salir airoso de situaciones adversas, que orienten su rebeldía de forma creativa, en definitiva que sean capaces de recuperarse para la vida y afrontar su futuro desmontando el fatídico guión de destructividad/autodestrucción en el que tan a menudo se mueven.

Percebemos que o trabalho da Educação Social é resgatar o sentido da vida a esses jovens. Além disso, é um trabalho de reintegração social, onde são realizadas medidas de intervenção para que esse indivíduo se torne capaz de ser o melhor. É um trabalho difícil, em que requer dedicação e amor ao próximo.

Ao se tratar do trabalho do Educador Social devemos pensar em sua regulamentação, na qual levará para a valorização da profissão. Muitos educadores sociais encontram-se desaminados, pois além de sua profissão não ser reconhecida, ela é pouco valorizada economicamente. Canastra (2011, p.23) considera o Educador Social como “um profissional que trabalha nos serviços sociais, mas numa vertente pedagógica tendo, como público-alvo (preferencial), os chamados “excluídos”, “inadaptados”, “problemáticos”, etc.”

Com a regulamentação da profissão teremos eixos estruturantes sob o perfil profissional. Além disso, as associações são como um amparo para esses profissionais, pois possibilita tomadas de decisões e questionamentos diante a atuação profissional, além de propiciar trocar de saberes entre os mesmos e legitimas as ações de trabalho desse profissional.

Pereira (2016, p.11304) compreende que a regulamentação da profissão de educação social:

vai impactar diretamente no mercado de trabalho e na valorização desse trabalhador, quando da obrigatoriedade da aquisição de conhecimentos e saberes que potencializará as habilidades e competências para o trabalho social, aumentando o nível de exigência na contratação desse profissional e os ganhos salariais.

Ainda para o autor, para a profissão ser regulamentada, ela precisa ter um “lastro econômico e social”. Ao se tratar do lado *econômico* seria quando o trabalhador oferece uma mercadoria “útil” ao mercado, e o lado *social* seria o reconhecimento do trabalho para a necessidade da sociedade. Sabemos que ambos lastros são efetivados ao se tratar da Educação Social, pois está diretamente ligada a sociedade e ao seu mercado.

Diante a regulamentação da profissão de Educador Social se faz necessário uma formação de ensino superior para formar um profissional capacitado para solucionar as questões sociais. Para tanto, iremos analisar a outra proposta em que traz a Educação Social no ensino superior.

Para efetivar-se o Educador Social como profissão precisamos de uma formação qualificada ao mesmo. Para isso, é proposto, também, a regulamentação de uma nova graduação em ensino superior de Educação Social.

A nova graduação formará a identidade profissional, qualificando pessoas para atuarem nos diversos âmbitos de intervenção da Pedagogia Social – Educação Social. É necessário, no contexto brasileiro, que essa proposta efetive-se, pois não temos uma formação que prepara o Educador Social, pronto para agir com qualificação.

Além disso, a profissão de Educador Social não tem reconhecimento no contexto brasileiro. É uma profissão que não é valorizada. Atualmente percebemos que quem trabalha como Educador Social são pessoas formadas em: Pedagogia, Assistência Social, Psicologia, entre outros. Notamos que não tem uma formação certa a essa profissão, o que é lamentável, pois a Educação Social trabalha com seres humanos que dependem de pessoas qualificadas para voltarem a ter um “sentido da vida”.

Ser Educador Social requer profundo preparo. Garrido (2015, p.3) nos apresenta algumas solicitações do projeto citado acima em andamento:

I – a Educação Social de Rua, inclusive nas instituições e serviços de acolhimento a pessoas em situação de rua.

II – as entidades de acolhimento de crianças e adolescentes regidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

III – as unidades, programas e projetos de atendimento a adolescentes e jovens a quem se atribui autoria de ato infracional, nos termos do que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente

IV – as unidades carcerárias, prisionais e de custódia de adultos em regimes de privação da liberdade, nos termos do que dispõe a Lei de Execução Penal

V – as instituições auxiliares da escola, especialmente Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmios Estudantis, nos termos do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

VI – as organizações não governamentais, institutos e fundações empresariais, públicas e privadas;

VII – as instituições, órgãos e serviços públicos de atendimento social;

VIII – as atividades de preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;

VII - as instituições de pessoas portadoras de necessidades especiais;

VII – as entidades de enfrentamento à dependência química;

VIII – as atividades socioeducativas para terceira idade;

IX - as atividades de promoção da educação ambiental;

X – as atividades de promoção da cidadania, dos valores e dos direitos humanos;

XI - as atividades de promoção da arte-educação;

XII – as atividades de difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;

XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;

XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

XV – as instituições de promoção de alfabetização, educação de jovens e adultos;

XVI – as atividades de cuidador de idoso;

XVII – as atividades de educação popular.

XXII - VIII – as atividades de preservação cultural;

XXIII – entidades assistenciais e de atendimento;

XXIV – programas socioassistenciais que atendem a população em situação de vulnerabilidade e de risco.

Essas são as demandas que o Educador Social deve abranger. Percebemos que são demandas que exigem conhecimento e qualificação para, então, termos uma finalidade que realmente abarque os problemas sociais do Brasil.

O campo de atuação da Pedagogia Social – Educação Social é vasto, amplo, e o seu fluxo cresce cada vez mais. Pensemos que, se há vários problemas sociais no Brasil (como marginalização, crianças nas ruas, drogas), por que não formar um profissional qualificado para abranger toda essa demanda? Reflito que com a regulamentação da profissão e com um ensino superior em Educação Social, os problemas sociais diminuirão.

Garrido (2015, p.11) reflete sobre o curso de ensino superior: “Os objetivos que demandam na formação do Educador Social fundamentam-se nos princípios da pessoa humana, os conteúdos especificam o papel que este deverá trilhar concorridos para a construção de uma sociedade melhor.” Percebemos a relação em que a autora faz diante o futuro papel do Educador Social com uma formação adequada.

Ao se tratar de Educação Social estamos falando de educação e sociedade. Pensemos que toda educação tem uma finalidade, e para ser efetivada ela precisa de uma ou várias ciências. Além disso, toda a educação deve ter um embasamento teórico/prático de nível superior. Ao se tratar de sociedade estamos trabalhando com pessoas, seres humanos que exigem metodologias e ciências que irão dar o suporte para a ação socioeducativa. O papel do Educador Social é a formação de cidadãos, além de ser uma um auxílio. A Educação Social usa a pedagogia, sociologia, filosofia, psicologia para se basear e criar sua própria identidade. Sendo assim, ela pode ser considerada, também, uma ciência da educação. Além disso, os educadores sociais, como sendo agentes da educação, necessitam ter uma qualificação para, então, chegarmos com qualidade em sua finalidade, a transformação da sociedade.

A criação de um curso superior em Educação Social trará subsídios necessários para as respostas de novos desafios sociais que surgem. Azevedo, Correia, Delgado e Martins (2014, p.120) refletem sobre essa formação:

Esta formação deve ser capaz de conferir ao educador social competências de saber, saber ser, estar e fazer que o tornem capaz de agir pedagogicamente e, por isso, deve-se basear numa forte preparação para a caracterização das realidades sociais, para a concepção de projetos socioeducativos, para o trabalho interdisciplinar e para a intervenção em contextos variados.

Portanto, além da criação de um curso de Ensino Superior em Educação Social é necessário, também, a reformulação do curso de Pedagogia. Sendo assim, Com a finalidade de observar aspectos da Pedagogia Social – Educação Social iremos analisar a Proposta Pedagógica dos Cursos de Pedagogia nas Universidades Estaduais do Paraná. Serão essas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

É importante ressaltar que as algumas disciplinas e algumas ciências que são ofertadas no curso de Pedagogia são, também, uma base para a Pedagogia Social, sendo: Psicologia, Sociologia e Filosofia, além dessas disciplinas consideramos eixos da Pedagogia Social a Educação para Jovens e Adultos, Língua Brasileira de Sinais e Educação para a Terceira Idade. Dessa forma iremos analisar disciplina, projeto de extensão ou pesquisa que irão além desses contextos. A coleta de dados foi extraída dos sites oficiais de cada Universidade. Além disso, entramos em contato com cada Universidade analisada para buscarmos informações de Projetos de Extensões que contemple a temática Pedagogia Social – Educação Social.

Essa pesquisa ainda está em andamento. Sendo assim, refletimos o quanto é necessário a criação da graduação de Educação Social. Percebe-se que o curso de Pedagogia não supre todas as necessidades da sociedade. Podemos dizer que é notável que em algumas Universidades a Pedagogia Social – Educação Social é contemplada e valorizada como um complemento da Pedagogia (escolar). Portanto percebemos ainda uma resistência para essa área, sendo que o curso em questão está voltado somente à área escolar, sem muita abertura para a Pedagogia Social e suas especificidades.

Para Tavares e Santos (2010, p.1): “a transformação de nossa sociedade deve basear-se no conhecimento, na politização consciente e articulada, com a vontade do professor-educador social de mudar a sua prática aliada aos Valores Humanos em defesa da vida.” Sendo assim, evidenciamos a necessidade de baseamento teórico metodológicos e científicos para qualificação e valorização da profissão de Educador Social. Além disso, percebe-se a necessidade social para a regulamentação dessa profissão.

Moura, Neto e Silva (2009) apontam a necessidade de ampliar o leque de formação do pedagogo. Além disso, é fundamental a junção da Pedagogia Escolar com a Pedagogia Social, considerando a necessidade e especificidade de cada. Devemos aliar o trabalho do pedagogo com o trabalho do Educador Social. Portanto percebe-se que os Educadores Sociais em atuação não têm uma formação específica em sua área de atuação. Suas formações em ensino superior variam entre Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, entre outros. É importante pensarmos e lutarmos pela regulamentação do curso de Educação Social, tendo como base a teoria em que a Pedagogia Social oferece.

Considera-se que as grades curriculares devem ser atualizadas diante a necessidade da sociedade e de seus acadêmicos. Uma disciplina que aborda vagamente a Educação Social não forma um agente da educação capacitado para ter qualificações da Educação Social. Não estamos aqui dizendo que a Pedagogia deve formar o Educador Social, mas deve oferecer artifícios para que esse profissional conheça que seu campo de atuação não se limita apenas no ambiente escolar. Pelo contrário, a escola atinge diversos ambientes e para isso necessitamos de um pedagogo que tenha uma formação social para contemplar essas questões diferenciadas. Precisamos de uma reformulação dessas grades e um curso superior que realmente forme um profissional capacitado para atuar em todos os espaços de Educação Social.

Consideramos necessário preparar esse profissional formado em Pedagogia para a Pedagogia Social – Educação Social, pois o mesmo será um agente da educação em que irá contemplar as necessidades sociais. Para isso se faz indispensável que o curso de Pedagogia contemple questões da Pedagogia Social, para então esse profissional estar qualificado e preparado para algumas necessidades que a Educação Social possui dentro da escola, afinal na escola temos diversas culturas e histórias.

Considerações finais

Percebemos que a Pedagogia “Geral” e a Pedagogia Social estão ligadas e que se complementam, trazendo diversos aspectos relacionados a um indivíduo que convive na escola e convive em diversos contexto da Educação Social. No contexto atual as escolas, muitas das vezes, é o ambiente em que a criança passa mais tempo, sendo que ali ela se relaciona com diferentes realidades. Além disso, já que a escola é onde a criança mais convive, o profissional formado em Pedagogia deve ter a capacidade de

proporcionar esse ambiente social, mesmo dentro da escola. E deve ser capaz de observar, e se necessário intervir, essas relações sociais e interpessoais, pois é no social em que o indivíduo cria a sua identidade pessoal. Consideramos necessário que o pedagogo, que o professor tenha conhecimento sobre a Pedagogia Social, para então oferecer esses momentos de interação e de socialização.

Contemplamos os diversos âmbitos da Educação Social, em que nos toca com seu campo de atuação. Na verdade seu campo de atuação não tem um local certo, um local adequado, ela acontece em todos os ambientes, seja com chuva ou sol, na terra ou no chão. A Educação Social é um trabalho de compaixão, de força e de humanidade. Por que humanidade? É uma das poucas profissões em que “se coloca no lugar do outro”, em que irá resgatar a vontade viver, em que irá ajudar o próximo diante os seus direitos que lhes foram retirados. Percebemos que o Educador Social é um profissional, por mais abalado que fique diante a dificuldades do próximo, no qual precisa ter a força de guardar seus sentimentos e angustia para ouvir o próximo, um ouvir sem julgamentos. Esses profissionais precisam de uma capacitação adequada para lidar com tantos contextos diferentes e difíceis. Para isso defendemos a regulamentação de sua profissional e uma formação que irá contemplar todos seus anseios, dificuldades e irá apra-lo teoricamente e pedagogicamente por meio da Pedagogia Social.

É uma necessidade do contexto brasileiro uma educação em que contemple todas as demandas da Educação Social. Com a criação de um curso superior de graduação nessa área iremos ter um agente educativo preparado e capacitado para a intervenção social

Referências

ARAUJO, Inês Olinda Botelho de. **A função da educação social e a intervenção sócio comunitária a partir da formação do professor..** In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Anais eletrônicos...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100018&lng=pt&nrm=abn>. Acessado em: 14 julho 2017.

AZEVEDO, Silvia; CORREIA, Fátima; DELGADO, Paulo; MARTINS, Teresa. A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaji, v.3, n.1, p.113-124, out., 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1627/0>. Acessado em: 13 de julho de 2017.

BARROS, Daniel Feitosa; Costa, Marta Gomes da. Prática Educativa em ambientes escolares e não-escolares: Atribuições profissionais do Pedagogo Social, Empresarial e Hospitalar. Fórum Internacional de Pedagogia, Campina Grande: Realize editora, 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/d47c6e42015aa9a683be4a38aa581476_.pdf. Acessado em: 20 de julho de 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP. 1999.

CANASTRA, Fernando Augusto Coelho. A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. **Revista de Ciências a Educação** – UNISAL – Americana/SP, ano XII, n.24, 2011, p. 17-32.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia: Educação Social. **Revista Lusófona da Educação**, v. 1, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/801>. Acessado em: 17 de julho de 2017.

DÍAZ, Helena Provencio; BUJONES, Gemma de La Torre. Pedagogía y medidas psicoeducativas para la integracion social: estudio de un caso. **Revista de Ciência da Educação**, v. 1, n. 30, p. 19-33, jul. 2014. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/320/278>. Acessado em: 18 de julho de 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ep. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. (Org.) **Educação Comunitária e Educação Popular**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Educador Social: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional. 2015. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/15.pdf>. Acessado em: 20 de julho de 2017.

LUDKE Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São. Paulo, EPU. Mcniff, Jean. 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogía**. Editorial Losasa, S.A: Buenos Aires, 1962.

PEREIRA, Antônio. A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de lei 5346/2009. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n.3, p.1294-1317, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6041>. Acessado em: 24 de julho 2017.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MULLER, Veronica Regina. Educador Social: conceitos fundamentais para sua formação. IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. PUCPR, out/2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2658_1385.pdf. Acessado em: 19 julho. 2017

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. **Educação Social, Pedagogia Social e espaços não-escolares:** horizontes conceituais necessários para o acolhimento de sujeitos em risco na perspectiva do desenvolvimento humano. CEFET – MG, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/EDUCACAO_SOCIAL.pdf. Acessado em: 15 de maio 2017.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

ACÇÕES EXTENSIONISTAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: CAMINHOS ABERTOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

Arthur Vianna Ferreira¹
Patricia Flávia Mota²
Marcio Bernardino Sirino³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo partilhar as discussões oportunizadas desde abril de 2016 a maio de 2017 no grupo de Estudos “Fora da Sala de Aula” – que se configura como uma das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão “*Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo*”, registrado no SR3 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e realizado na Faculdade de Formação de Professores (FFP), de São Gonçalo/RJ. A partir da compreensão de que “*toda relação social é uma relação pedagógica*”, de Hans-Uwe Otto, o grupo de estudos vem oportunizando aos participantes um espaço de diálogo, estudo e troca de experiências visando ampliar a experiência de muitos educadores sociais, professores e graduandos de licenciatura sobre a concepção de educação não escolar, sua didática, seus contextos e demandas próprias, auxiliando, assim, na consolidação do campo teórico em construção no Brasil, a Pedagogia Social. Convém destacar que a participação neste processo possibilita aos educadores em formação – inicial e continuada – a melhorarem as suas práticas socioeducativas e, ainda, utilizarem a Educação Social como ferramenta de intervenção política e histórica na sociedade brasileira, principalmente, na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Formação docente inicial. Educação Social. Pedagogia Social.

¹ Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professor adjunto do departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ FFP. Coordenador- Pesquisador do Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas “Fora da Sala de Aula” – UERJ/FFP. E-mail: arthur.vf@gmail.com; arthur.ferreira@uerj.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGEDU – PPF – UERJ); Bacharel e Licenciada em Letras – Português/Espanhol (UFRJ); Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. E-mail: patyletrasufrj@hotmail.com

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu – UNIRIO); Especialista em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF – Angra dos Reis); Pedagogo (UCB); Servidor Público da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR); E-mail: pedagogomarcio@gmail.com

Introdução

Em abril de 2016, na Faculdade de Formação de Professores (FFP) de São Gonçalo, pertencente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi criado um grupo de estudos sobre educação nomeado Fora da Sala de Aula de forma a contemplar as discussões referentes à temática da Pedagogia Social, Educação não escolar e Educação Social, inicialmente.

Convém destacar que esse grupo de estudos vem se consolidando no Projeto de Extensão “*Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo*”, em dois grandes momentos: nos encontros do “Oficine Social” – em que um vídeo é exibido e os participantes refletem sobre a temática abordada no mesmo – e nos encontros do “Grupo de Estudos” – quando, os textos previamente enviados e estudados, são discutidos no espaço coletivo extensionista e mediados pelo professor coordenador. Sinalizamos que todo processo pode ser encontrado no site⁴ do Projeto de Extensão.

A fim de listar o percurso trilhado deste 1 (um) ano de “Fora da Sala de Aula”, apresentamos os indicadores das discussões realizadas nos dois tipos de encontros, acima mencionados.

Quadro I – Vídeos e debates promovidos pelo ‘oficine Social’.

MÊS/2016	TEMÁTICA
Maio	Os desafios contemporâneos: a educação
Junho	Família Contemporânea: espaço de educação não escolar?
Julho	A Educação como Projeto Político de Sociedade Brasileira – Parte 1
Agosto	A Educação como Projeto Político de Sociedade Brasileira – Parte 2
Setembro	Cristovam Buarque e a Política Brasileira
Novembro	Pobreza no Brasil Contemporâneo
MÊS/2017	TEMÁTICA
Março	Sujeitos da Educação Social: a infância

⁴ Disponível em: <https://socializandopedagogias.wordpress.com/>

Abril	Combate à violência contra a criança e o adolescente
Mai	A família e a sociedade contemporânea

Fonte: Elaboração dos autores (2017)

Quadro II – Temáticas do Grupo de Estudos ‘Fora da Sala de Aula’.

MÊS / 2016	TEMÁTICA
Abril	A escola: das promessas às incertezas
Mai	As origens da Pedagogia Social
Junho/Julho	Pedagogia Social: a formação do Educador Social e seu campo de atuação
Agosto	Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador
Setembro	Educação Popular, Educação Social e Educação Comunitária
Outubro	A formação do Educador Social e a Pedagogia da Convivência
Novembro	A Pedagogia da Convivência
Dezembro	Equilibrando os pratos das demandas sociais: a figura do educador social
MÊS/2017	TEMÁTICA
Fevereiro	Educação Não Formal e a Pedagogia Social
Março	Política de Formação do (a) pedagogo (a): uma abordagem das políticas curriculares para atuação do pedagogo em espaços não escolares.
Abril	Prática Pedagógica na Assistência Social: Fortalecendo o processo de inclusão social através dos CRAS
Mai	A Ética e a Educação Social

Fonte: Elaboração dos autores (2017)

Desse modo, trazemos, na sequência, as impressões obtidas nos espaços de diálogos e de reflexões oportunizados no “grupo de estudos” – de abril de 2016 até maio de 2017 – um ano de discussão e reflexão oportunizadas – cientes de que houve a

complementação dessas discussões também nos encontros do “Oficine Social”, pois ambos espaços dialogam e complementam os estudos realizados.

Convém salientar, ainda, neste relato, houve a oportunidade de estabelecer um diálogo com os pressupostos teóricos da educação integral e(m) tempo integral – conexões que dialogam e abrem espaço para problematização acerca da função social da educação e o papel social da escola nesta contemporaneidade, uma vez que ‘dentro’ ou ‘fora’ da sala de aula acontecem diferentes processos formativos.

Com este propósito, selecionamos alguns teóricos que pesquisam essas temáticas e organizamos uma breve reflexão baseadas sobre dois pontos: a história e a fundamentação do campo teórico da Pedagogia Social e sua possível relação com a formação docente inicial.

1- Um recorte sobre a fundamentação da Pedagogia Social

Embora o conceito de Pedagogia Social esteja em construção no cenário brasileiro, convém pontuarmos um histórico de sua presença na perspectiva de melhor compreendermos os processos pelos quais vem passando e os mares que vem desbravando, cotidianamente.

Descobrimos, nos espaços de discussão do grupo, que a Pedagogia Social se origina na Europa, mais fortemente posta em prática na Alemanha, nas primeiras décadas do século XIX afim de “abordar as necessidades e problemas sociais a partir do ponto de vista pedagógico” (Hans-Uwe Otto, 2011, p. 30). Esta tendência se associa com a perspectiva de compreender-se a Pedagogia Social com raiz no pensamento sociopedagógico.

A Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. Assim, a Pedagogia Social começa com esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática. (HANS-OWE OTTO, 2011, p. 31)

Já aqui no Brasil, a Pedagogia Social se aproxima, como destaca Caliman (2010), da Pedagogia Social Crítica por, “através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente em risco, provocar mudanças nas pessoas e na sociedade” (p. 349). No entanto, como não há hegemonia no que se convencionou a chamar de Pedagogia Social, trazemos as contribuições de Caliman (2010, p.334), novamente, para destacarmos as várias concepções em torno da pesquisa da Pedagogia Social.

(A) a identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não intencionalmente, estão presentes nas diversas instituições da sociedade;

(B) doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latino-americanas;

(C) como uma dimensão das ciências da educação que se ocupa da formação à “sociabilidade” humana, particularmente dentro das escolas;

(D) Pedagogia social de base antroposófica e inspirada em Rudolf Steiner, entendida como processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente no Brasil e não coincide com nossa concepção;

(E) como pedagogia de ajuda para os casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória;

(F) como pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social para o desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social.

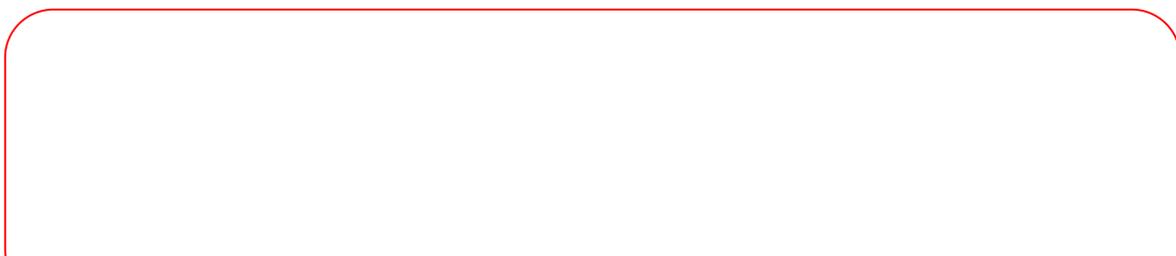
Essas múltiplas possibilidades de materialização da Pedagogia Social representa a arena de disputas que envolvem a educação em solo brasileiro. Entretanto, essas perspectivas têm, em comum, o olhar mais ampliado para o processo educativo – Ou seja, a visão de educação enquanto um instrumento de transformação social.

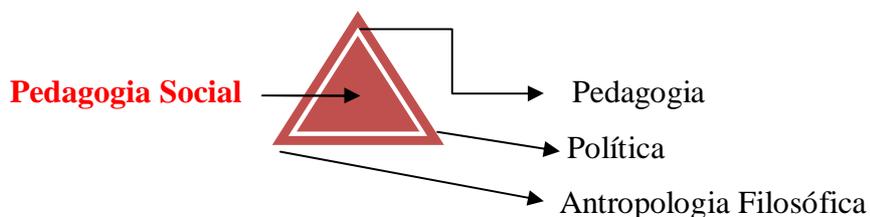
2- A Pedagogia e a Educação Social são a mesma coisa?

Temos construído, no coletivo de nosso grupo, a compreensão de que os dois conceitos discutidos neste campo – Pedagogia Social e Educação Social – são profundamente complementares.

No entanto, a fim de sinalizar suas especificidades, destacamos que a Pedagogia Social está veiculada aos aportes teóricos que acredita na educação como um vetor de intervenção social enquanto que, por sua vez, a Educação Social está materializada na prática pedagógica desenvolvida por educadores sociais, geralmente, em espaços não escolares.

No grupo de estudos temos conhecido a Pedagogia Social como elemento da triangulação entre os campos da pedagogia, antropologia-filosófica e da política, como representamos na ilustração abaixo.





Essa percepção nos remete à Pedagogia Social como sendo uma teoria geral de educação, mas também a muitas outras possibilidades de compreensão, como nos pontua Hans-Owe Otto (2011).

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”. (p. 32)

Desse modo, podemos compreender a Pedagogia Social como um grande “guarda-chuva” sobre o qual se abriga diversas possibilidades de reflexão-atuação. Ainda mais que sobre os estudos nesta área de conhecimento repousam as discussões acerca das práticas pedagógicas em espaços não-escolares, hospitais, instituições de acolhimento, espaços de privação de liberdade, dentre tantas outras possibilidades que emanam desse horizonte.

O que nos faz ampliar o leque para estas práticas, uma vez que se a Pedagogia Social se associa com o campo da teoria, a Educação Social se afina com o campo da prática, como nos destaca Souza Neto (2010) acerca da sua finalidade: “A finalidade da educação social é ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (p. 32).

Essa interação entre a prática pedagógica articulada com a realidade social se consubstancia na compreensão de que “Os processos de aprendizagem deve propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história” (Ibidem, p. 36). Ou seja, uma Educação Social tem de ser significativa para os sujeitos inseridos no processo, tem de dialogar com seu contexto e lhe conferir instrumentos de reflexão e transformação.

Essa construção não anula a importância da instituição escolar. Muito pelo contrário. Prevê maior articulação entre a educação escolar com a educação promovida

em espaços não escolares, uma vez que consoante Caliman (2010) “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes” (p. 342).

No entanto, o que muito temos problematizado em nosso grupo de pesquisa se relaciona com a formação deste educador social, pois em cada localidade essa qualificação é percebida de uma maneira diferenciada, assim como os fatores referentes à remuneração e aos processos de sucateamento da Educação que, por sua vez, podem ser postos em prática.

Neste contexto, destacamos que, atualmente, possuímos 2 (dois) Projetos de Lei (PLs) tramitando no Brasil acerca da regulamentação da profissão de “Educador Social”, a saber: o primeiro de 2009, elaborado por Chico Alencar com a proposta de que o educador social seja profissional de ensino médio; e o segundo de 2015, proposto por Telmário Motta com a perspectiva de criação de um curso superior (tecnólogo) para educador social.

3- Onde se encontram a pedagogia social e a formação inicial docente?

A formação docente deve ser compreendida a partir da possibilidade de atendimento das demandas educacionais estabelecidas no seu tempo-espaço histórico e social. A docência nas instituições escolares, entendida socialmente como instituições educacionais formais, é uma das principais atuações deste profissional, porém não pode ser considerada como a única em relação às demandas sociais colocadas a este profissional da educação na sociedade contemporânea brasileira.

Esta realidade concreta da formação deste profissional se encontra contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia de 15 de maio de 2006. Esta esclarece que as atividades docentes as quais este profissional está sendo formado são compostas das habilidades de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não escolares (cf. Art.4 §4). Ao mesmo tempo em que, o documento expõe a necessidade formativa para este futuro pedagogo de “*trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo*” (cf. Art. 5 §6). E por isto, no artigo 6, as diretrizes recordam que os cursos de pedagogia deverão, também, preparar estes sujeitos para as atuações já descritas nos artigos e parágrafos anteriormente citados como

também para o cumprimento da contribuição social do curso que é o “*desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.*” (cf. Art 6 §1a.)

Esta discussão sobre a formação para os profissionais de educação em ambiente escolares e não escolares continua nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 01 de julho de 2015.

No artigo 3 §1 sobre a formação inicial e continuada o documento rever a concepção de educação inferindo que “*por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.*” Assim, por mais que a resolução seja contextualizada para a formação do ensino básico, no conjunto dos parágrafos deste mesmo artigo, entende-se o reconhecimento da necessidade do diálogo entre a educação formal escolar e os diversos espaços sociais onde a educação é realizada para que ela se realize de forma plena. Na verdade, o ambiente social e suas demandas institucionais estão em constante diálogo com os contextos escolares formativos em que atuarão os futuros pedagogos.

Por isto, no documento reafirma uma postura já existente na antiga resolução de 2006 em seu art. 12 §1 d. sobre a formação inicial do docente que, além dos processos educativos escolares, também deverá ser apto para “*observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas*”, abrindo uma compreensão para outros espaços educativos não escolares. Além disto, as novas diretrizes no capítulo VII, art 18 §3 reconhece a valorização do magistério e dos profissionais da educação, entendendo que a formação inicial e continuada, assim como, suas condições de trabalhos devem ser garantidas para todos os profissionais envolvidos na ação educativa, seja no ambiente do magistério seja em outros ambientes e instituições que realizam práticas educativas.

Nessa perspectivas, as extensionistas também são pensadas como parte da formação docente inicial e continuada desses graduandos. No mesmo documento sobre a formação docente as práticas de extensão associadas a pesquisa e ensino são consideradas como uma prática a ser estimuladas nos cursos de formação docente. O Art.5º coloca os cursos de extensão como um dos princípios normativos da formação docente ao pontuar o caráter indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. A base

comum nacional deve a construção do “conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa”. (cf. Art. 5, II.)

Essa realidade também é reforçada no art. 12 que indica as ações extensionistas tanto como parte do núcleo básico de formação docente (inciso I) quanto do núcleo de enriquecimento curricular (inciso III). Essa valorização das ações extensionistas ultrapassam a formação inicial docente. Nos artigos 16 e 17, os cursos de extensão são referendados como espaços de formação continuada “tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.” (cf. Art. 16)

Assim, a realização do curso de extensão Fora da Sala de Aula cumpre o seu papel de fomentar no espaço universitário a formação conforme pretendida pela Diretrizes curriculares Nacionais de 2015. Ao mesmo tempo, busca promover a aproximação dos profissionais da educação que já possuem uma atuação concreta na sociedade fluminense com os sujeitos em formação docente inicial. Esse espaço formativo, inicial e continuado, potencializa a formação dos futuros professores e promove a salutar troca de experiências entre os educadores e suas realidades educativas.

Esse espaço de formação docente se enriquece com essa ação extensionista abrindo-se para o entorno da universidade. E, ao final, proporciona a academia científica novos desafios e inquietações sobre o campo educacional, suscitando novas pesquisas e estudos a respeito da realidade educacional da região onde se encontra tanto os graduandos quanto a própria universidade.

Considerações Finais

Por mais embrionária que se possa ser, essas reflexões abrem espaço para maiores problematizações acerca dos conceitos que temos discutido em nosso grupo de estudos. Neste sentido, não há desfecho, mas sim aspectos que dispomos, na sequência, na perspectiva de apresentar os registros mais pontuais que sustentam todos os pontos apresentados ao longo deste artigo.

O Projeto de extensão Fora da Sala de Aula nos convida a perceber o contexto, a realidade, se preocupar com os problemas e as mazelas dos sujeitos. E, muito além do seu desenvolvimento cognitivo, devemos contribuir para o seu desenvolvimento

humano mais completo. Uma educação que transforma alunos em pessoas e que faz de todos os espaços sociais um lugar de socioeducativo.

O breve relato da organização da Pedagogia Social como campo teórico da educação, assim como a discussão baseada nas Diretrizes Curriculares de 2015 sobre a formação docente, deve suscitar sobre como as ações extensionistas podem contribuir para a formação docente inicial. Principalmente com aqueles conteúdos que não se encontram organizados de maneira tão clara nos currículos de licenciatura. As práticas educativas não escolares são parte da formação docente inicial e contemplada pelo dispositivo da legislação.

O Projeto de Extensão apresentado busca indicar um caminho para uma reflexão mais próxima da realidade da sociedade local. Ao juntar graduandos e educadores sociais pretende aproximar os alunos da realidade de seu futuro campo profissional e produzir neles a inquietação de participar ativamente das transformações necessárias desse campo. O aprofundamento teórico e o encontro com seus futuros pares se transforma na grande chave de ensino-aprendizagem promovido por essa ação extensionista.

Desse modo, levando em consideração que toda relação social é uma relação pedagógica e que na relação com o outro, constantemente, estamos nos formando, nos construindo e nos desenvolvendo, esperamos que a socialização desta experiência – vivências integrais obtidas no grupo de estudos sobre educação ‘Fora da Sala de Aula’ – se constitua num espaço de construção de novas relações sociais e educacionais, tanto para a formação docente inicial e continuada no estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. In: **Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010**

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

HANS-UWE-OTTO. Origens da pedagogia social. In: MOURA, Rogério; SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de (Orgs.). **Pedagogia Social**. Vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.



DESAFIOS INTERCULTURAIS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS EVIDENCIADOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL DE LONDRINA E REGIÃO

Marcia Rejania Lemos de Souza¹

Resumo: Este texto se refere ao trabalho desenvolvido no Projeto de Pesquisa, cujo objetivo é conhecer os desafios interculturais presentes nos processos educativos e que emergem dos projetos de educação social. Esta proposta assume importância estratégica para a formação e atuação crítica da comunidade acadêmica, especialmente os educadores, no sentido de sintonizar suas ações com as necessidades locais e regionais, particularmente nas questões da diversidade cultural, inclusão social e relação com a escolaridade dos sujeitos que participam de tais projetos. Enseja a articulação de políticas previstas no projeto político-pedagógico do IFC-SC¹², à formação e consolidação do grupo de pesquisa em Londrina (UEL), o fortalecimento da educação continuada de pesquisadores e educadores, bem como o estímulo à publicação das pesquisas. A problemática que assumimos neste processo de pesquisa refere-se aos desafios que as tensões e contradições interculturais inerentes à gestão dos impasses vividos no contexto dos projetos de educação social de Londrina e região. A importância institucional deste projeto se consolida por sua relevância e originalidade epistêmica e sociocultural, na medida em que avança numa visão crítica a respeito dos processos educativos, considerando que a análise das tensões evidenciadas nos encontros entre diferentes culturas pode possibilitar ferramentas para reorganizar as práticas educativas em diferentes contextos. Tal perspectiva pode ter incidências sociopolíticas importantes, pois, ao identificarmos formas de poder, de saber, de ser e de viver, podemos promover a construção de estratégias socioculturais, científicas e tecnológicas importantes para garantir a convivência para além de dispositivos hegemônicos de dominação sociocultural.

Palavras-chave: Educação Social. Intercultura. Diversidade. Processos Educativos.

Desafios Interculturais dos Processos Educativos Evidenciados no Contexto da Educação Social de Londrina e Região

No mundo contemporâneo observa-se que os processos educativos desenvolvidos em diferentes contextos têm gerado, ampliado e complexificado as possibilidades de interação

¹ Graduada em Pedagogia (UEL), Mestre em Educação (UFSC), Doutora em Educação (UFSC). Docente na UEL/CECA/Departamento de Educação, Área de Política e Gestão da Educação. E-mail: msouza@uel.br

² Este projeto se caracteriza como parte integrante do projeto de pesquisa “Desafios Interculturais e Ecológicos para a Educação Científica e Tecnológica”, cadastrado no CNPq e coordenado pelo Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, tendo como sede central o Instituto Federal Catarinense (IFC).

humana, social e cultural, tanto no campo real quanto no virtual. Nota-se um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que as pessoas têm acesso a políticas e programas de inclusão em diferentes áreas, tem se agravado também as relações de desigualdade, bem como as relações de sujeição e dominação entre diferentes grupos socioculturais e mesmo entre os membros de um mesmo grupo.

De um lado, o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico tem sido conduzido a partir da rearticulação de estratégias hegemônicas de controle das instituições, dos meios de comunicação e da produção que favorecem uma minoria privilegiada e a restrição de acesso aos bens culturais e materiais a uma maioria empobrecida. De outro lado, constata-se articulações e manifestações de ampla e dinâmica rede de movimentos socioculturais de resistência que promovem o avanço da consciência crítica sobre a diversidade humana e de políticas democráticas, bem como de estratégias interculturais de construção e implementação de condições mais justas e sustentáveis de convivência.

Neste contexto, a educação vem sendo desafiada a responder aos grandes impasses que se colocam hoje em diferentes campos. Organizada de diferentes formas e em diferentes contextos, a educação se caracteriza como o processo de formação do ser humano que acontece em todo lugar e a todo o momento.

O texto da LDBEN 9394/96, no Art. 1o, Título I, concebe um conceito ampliado de educação que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). A referida lei reconhece um conceito ampliado de educação. Contudo, prioritariamente, a LDBEN disciplina sobre a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições escolares consideradas próprias e que deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Portanto compreendemos a Educação Social como complementar a Educação Escolar que em última análise objetiva a formação para o trabalho e o exercício da cidadania. (ROMANS, 2003)

Nesta perspectiva, Sinson (2001) caracteriza a educação como informal, formal e não formal. Para esta autora, a Educação Informal é um processo permanente e “não organizado” que abrange todas as possibilidades educativas da vida do indivíduo. Enquanto que a Educação Formal é aquela que acontece sistematicamente na escola com o objetivo de “transmitir conteúdos” socialmente acumulados. Já a Educação Não-formal se caracteriza por ter estrutura e organização distintas da escola, difere quanto à finalidade, temporalidade, local, conteúdos e contexto.

Para Sinson (2001), a Educação Não-formal deve ser complementar à Educação Formal, possibilitando a transformação social, no sentido de preparar os sujeitos para interferir na história por meio de reflexão e de ações que promovam mudança. Neste sentido, a Educação Não-formal que neste projeto denominamos de Educação Social, se desenvolve nos contextos de instituições, associações, organizações e grupos de atuação distinta da escolar (às vezes no contexto da própria escolar regular), promovidas pelo setor público, por segmentos da sociedade civil, instituições religiosas e empresas, voltadas para as camadas mais pobres da população.

Nestes espaços se desenvolvem práticas educativas que partem da realidade do grupo, daquilo que é significativo para as pessoas que participam destes espaços. São práticas comprometidas com questões importantes para o próprio grupo; fruto de vivências sociais que reforcem o contato coletivo e estabeleça laços de afetividade. Evidencia-se a vivência de atividades lúdicas, provocativas, envolventes e interessantes, que permitem o movimento, a expansão, o improviso e a troca de experiências. Neste sentido, a organização dos processos educativos desenvolvidos nos projetos de Educação Social, é pautada por princípios que evidenciam desafios interculturais, visto que percebemos o encontro entre diferentes culturas.

Deste modo, a problemática que assumimos refere-se aos desafios que as tensões e contradições interculturais inerentes à gestão dos impasses vividos no contexto dos projetos de Educação Social de Londrina e região.

Para Fleuri (1998), a perspectiva da Intercultura tem buscado compreender a dinâmica da sociedade e, em especial, os processos de marginalização e de subjugação entre as diferentes culturas, apontando propostas educativas que promovem formas emancipatórias de integração e diálogo. Para este autor a busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais constitui o horizonte da Educação Intercultural.

Compreendemos que, independente de raça, gênero, condição física, idade, história pessoal, formação educacional, personalidade, estilo de vida, preferência sexual, origem geográfica e outras formas de identidade, os seres humanos têm o direito de desenvolver, livres dos efeitos do preconceito, suas potencialidades nos diferentes espaços da sociabilidade. No entanto observamos que em alguns processos educativos, a diversidade não é reconhecida e as tensões vivenciadas são silenciadas.

No contexto dos projetos de Educação Social, ao observamos os processos educativos, e em especial o encontro entre culturas diferentes, percebemos que estes fazem emergir diferentes possibilidades de conhecer, diferentes formas de ensinar e aprender. Também

observamos que os diferentes processos de construção do conhecimento, vivenciados nas atividades de ensinar e aprender, fazem emergir os mais diversos processos de organização e reorganização das práticas e atuações docentes, bem como princípios que possibilitam avaliar e desenvolver políticas e programas de atendimentos a diferentes segmentos que precisam e buscam a Educação Social.

Concebemos a Educação como processo transdisciplinar, prática social e atividade de trabalho que se desenvolve utilizando ferramentas simbólicas e uma trama complexa constituída de muitas linguagens. Para Sinson (2001) o conceito de transdisciplinaridade é assumido como sendo uma postura que permite a extrapolação dos limites de cada disciplina, possibilitando uma apreensão mais próxima do real. Nesta perspectiva, a Educação tem significação antropológica, pois se caracteriza como fenômeno intergeracional de natureza social e histórica, impregnado de peculiaridades políticas e culturais.

Para Severino (1994), a Educação se constitui em mediação das próprias mediações existenciais do ser humano e, por isso, se efetiva utilizando outras mediações que viabiliza o processo intencionalizado:

[...] a categoria mediação é um elemento de que necessitamos para apreender o sentido de um outro elemento, ao qual não temos acesso direto. É aquele elemento através do qual um outro elemento ganha sua concretude para nós. [...] nosso próprio modo de conhecer as coisas depende da utilização de mediações, já que o que chamamos de conhecer é servir-nos de um conjunto de símbolos – as representações e conceitos que fazemos subjetivamente das coisas – graças aos quais elas se tornam presentes à nossa consciência subjetiva. (p. 22, 23)

Mediação, de modo geral, é a ação que relaciona dois elementos, que serve de ponte, de passagem, de uma coisa a outra. De modo mais especificamente filosófico, mediação é a relação concreta pela qual um dado elemento viabiliza a realização de um outro. Seguindo esta lógica, o papel da pesquisa, neste contexto, consiste em assegurar ao profissional da educação (em especial o educador social), o domínio dos conhecimentos científicos, das habilidades metodológicas e dos recursos apropriados para a percepção das condições de existência histórica e social do ser humano e do papel que a Educação exerce nessa sociedade.

Para Freire (1982), o ato gnosiológico não pode ficar reduzido à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. É o diálogo que vai alimentar a trama comunicacional, que ganha significado (entre e para os sujeitos envolvidos no ato gnosiológico), quando há relação entre os contextos – do aprendente, do ensinante e do conhecimento a ser aprendido-aprendido.

Formar educadores e educandos nesta dimensão pressupõe considerar relações e articulações, seus significados e consequências para a atividade educacional, através do exercício de conhecer os diferentes contextos pessoais e sociais, bem como as pessoas envolvidas com determinada atividade educativa. Pressupõe conhecer as realidades destas pessoas a fim de entender o processo educacional de forma crítica, dinâmica e relacional, visando planejar, de maneira coerente, sistematizada e realista, as práticas educativas. Neste sentido os objetivos desta pesquisa consistem em: 1. conhecer os desafios interculturais que se desenvolvem nos processos educativos no contexto dos projetos de Educação Social visando, sobretudo, reconhecer as semelhanças e diferenças com os processos de escolarização de Londrina e região; 2. conhecer e analisar as semelhanças e diferenças entre a Educação Social e a Educação Escolar no sentido de identificar as contribuições que uma pode oferecer para a outra; 3. conhecer e desenvolver estratégias de formação e atuação de educadores em diferentes contextos e especialmente no contexto da Educação Social; 4. conhecer e desenvolver estratégias de ação que promovam processos de inclusão, participação e autonomia dos sujeitos envolvidos nos projetos de Educação Social.

A proposta deste projeto se configura na interação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Ao considerar as problemáticas evidenciadas, escolhemos como paradigma de investigação teórico-prática os pressupostos de Paulo Freire, bem como a produção teórica proveniente da sistematização e análises dos estudos que vem se desenvolvendo com base nos Seminários Internacionais que focalizam o tema da educação intercultural e movimentos sociais (o Primeiro, realizado em 1997; Segundo, em 2003; o Terceiro, em 2006 e o quarto em 2009), assim como nas publicações coletivas realizadas em 2010 e 2012. Estes eventos e estas publicações representam a ampla rede de cooperação científica que vem sendo construída nas últimas décadas no contexto do projeto “Desafios Interculturais e Ecológicos para a Educação Científica e Tecnológica”, cadastrado no CNPq e coordenado pelo Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, tendo como sede central o Instituto Federal Catarinense (IFC).

Já a pesquisa de campo se configura através da Pesquisa-ação (CARR & KEMMIS, 1988 e BRANDÃO, 1985), que entre outras coisas buscam compreender as estratégias que as pessoas utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas de raciocinar, aprender, ensinar e tomar decisões. A pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A coleta de dados é feita em instituições de Londrina e região por meio de análise documental, observação da realidade (visita a instituições que desenvolvem projetos de Educação Social), entrevista com educadores, educandos, questionário, oficina de formação e registro em diário de campo.

Numa perspectiva democrática é possível construir um trabalho conscientizador na área da educação e em especial no campo da Educação Social. A este respeito, se antecipou Freire (1982) ao defender que se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

Nestes espaços se desenvolvem práticas educativas que partem da realidade do grupo, daquilo que é significativo para as pessoas que participam destes espaços. São práticas comprometidas com questões importantes para o próprio grupo; fruto de vivências sociais que reforcem o contato coletivo e estabeleça laços de afetividade. Evidencia-se a vivência de atividades lúdicas, provocativas, envolventes e interessantes, que permitem o movimento, a expansão, o improviso e a troca de experiências. Neste sentido, a organização dos processos educativos desenvolvidos nos projetos de Educação Social, é pautada por princípios que evidenciam desafios interculturais, visto que percebemos o encontro entre diferentes culturas. Deste modo, a problemática que assumimos neste processo de pesquisa refere-se aos desafios que as tensões e contradições interculturais inerentes à gestão dos impasses vividos no contexto dos projetos de educação social de Londrina (XAVIER, 2010).

Para Fleuri (2004, p.), o desafio que se coloca, entretanto, para a pesquisa intercultural crítica é justamente a de reconhecer os múltiplos fatores, dimensões, contextos, sujeitos e “perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente”. Isto implica em compreender as diferenças e de promover sua interação em um processo relacional que não as anule, mas que ative o potencial crítico e criativo dos sujeitos e dos contextos em interação.

O processo de pesquisa se constitui não a partir do posicionamento individual em um ponto de observação supostamente neutro e exterior aos fatos e sujeitos observados, nem simplesmente na formulação de um referencial teórico que permita a organização hierárquica e progressiva de informações. A elaboração crítica de conhecimento exige a inserção, como interlocutor, dos autores no contexto de diálogo entre diferentes sujeitos e entre os seus respectivos contextos. Ao interagir com outros sujeitos, torna-se importante que cada autor

dedique particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a poder contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstruem.

O desafio da pesquisa neste caso, e em especial no contexto da Educação Social é o de se desenvolver recursos e processos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e entre seus respectivos ambientes. A pesquisa se constitui como fator mobilizador da interação entre sujeitos, que pode promover a compreensão, ressignificação e transformação de seu próprio contexto interativo (FLEURI, 2004).

Considerando os objetivos apontados, bem como os resultados parciais até este momento, esta pesquisa tem possibilitado ao educador uma formação que pressupõe trazer à luz relações e articulações, seus significados e consequências para a atividade educacional, pelo exercício de conhecer os fatos sociais, bem como os sujeitos da Educação, suas realidades. Os sujeitos desta pesquisa (educadores e educandos dos projetos assistidos), têm revelado entender o processo educacional, tem aprendido a planejar as práticas educativas de maneira coerente, sistemática e realista. Sobretudo observamos que tais pessoas têm olhado para sua formação, considerando principalmente a realidade das pessoas, bem como as ambivalências e contradições presentes nos projetos de Educação Social. Freire (1996, p.) faz considerações sobre os saberes que julga indispensáveis para a tarefa de educar e diz que “ensinar, exige rigorosidade metódica”.

Um dos trabalhos da universidade, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, é fornecer subsídios teóricos para que educadores e educandos em diálogo construam a própria prática educativa. Tal rigorosidade está relacionada com a capacidade de buscar maiores aprofundamentos, um comprometimento com os menos favorecidos (que considere os saberes e as crenças destas pessoas) por meio de formação e informação permanentes, de dar encaminhamento às ações educativas nesta área a partir da reflexão constante, da comunicação dialógica e da gestão democrática.

Os resultados tem mostrado que a construção de um espaço de formação caracterizado pela comunicação dialógica possibilita que os educadores falem da sua prática. Esta atividade dentro do princípio da pesquisa-ação possibilita a estes profissionais pensar sobre o que fazem. Possibilita também criar estratégias de ação que podem favorecer as atividades de formação e atuação docentes, a aprendizagem significativa dos estudantes e a gestão democrática.

Estas atividades se caracterizam pela criação de um contexto de diálogo que conecta

diferentes contextos. É um trabalho comprometido, implicado e implicando a-e-na história de vida e trabalho das pessoas envolvidas, onde a atividade de ensinar deve se pautar na indagação da realidade com a qual lidamos e na indagação de quem somos e de qual lugar ocupamos nesta realidade. A busca é em si atividade de pesquisa que deseja constatar para intervir, educar e nos educar.

Na corrente deste raciocínio, Cofferi (2010) defende que no mundo contemporâneo, com as mudanças nas relações de trabalho, na ampliação e no desenvolvimento de espaços educacionais e na necessidade de se dar mais importância a esse processo e às relações existentes nos mesmos, é notável a importância da inserção de um profissional preocupado e comprometido com esse contexto socioeducativo, que, principalmente, esteja capacitado, de forma teórica e prática, para atuar e intervir em espaços socioeducativos que não sejam reclusos à escola.

Os resultados das pesquisas e atividades realizadas por este projeto até o momento, sobretudo tem nos permitido focar no processo de formação dos profissionais que atuam na Educação Social, do lado das instituições que ofertam tais atividades educativas a preocupação não é menor, visto que a maioria dos gestores e coordenadores solicitam que a Universidade colabore, especialmente na formação dos profissionais.

Segundo Romans (2003), o trabalho do educador social, em diferentes instituições, requer a definição, por parte de quem o contratou, de certas funções que nem sempre são vistas com clareza. Podem-se destacar as funções relacionadas com a gestão, como equilibrar o serviço oferecido em relação aos objetivos prioritários da organização e dos recursos disponíveis; coordenar os serviços, estabelecendo critérios e prioridades tanto para o trabalho individual como para o familiar; encaminhar casos para outros serviços e trabalhá-los em conjunto ou buscar alternativas para as necessidades que se apresentam; realizar acompanhamentos e avaliar resultados com a equipe de profissionais quando se tratar de processos de inclusão; contatar com instituições e grupos, facilitando o conhecimento de iniciativas e beneficiando o contato com grupos de pessoas com ideias comuns; liderar grupos de trabalho e reforçar ao máximo o potencial humano.

Essas são algumas das demandas evidenciadas por nós no processo de pesquisa desenvolvido até agora, e neste sentido constatamos que a maior demanda e sobretudo importância do nosso trabalho diz respeito à necessidade de trabalhar com a formação do educador social com vistas, sobretudo (e a partir) dos embates culturais postos no encontro entre diferenças sócio econômicas, de geração, de gênero, etnia, religiosa, cognitiva e tantas outras. Entendemos que uma das saídas diz respeito à possibilidade de uma formação, seja

inicial ou continuadas que respeite tais diferenças e que as tome como ponto de partida para as práticas de ensinar e aprender de diferentes sujeitos que buscam em tais projetos a possibilidade de vivenciar processo de emancipação, autonomia e vida.

Sobre esta questão Coffferri (2010) afirma que o profissional inserido na área da Educação Social produz frutos benéficos para si e para os demais com quem convive, pois, quando desenvolve suas competências, através de projetos socioeducativos, está contribuindo significativamente para que haja mudança social e educativa que se quer. Não são poucos os profissionais que desenvolvem ações para tal, por isso acreditamos numa formação que respeite e valorize os embates interculturais e desta forma crie condições e desenvolva ações importantes para que os seres humanos, que estão à margem da sociedade, sejam incluídos.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **LEX**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 60, p. 3719-3739, dez. 1996. [1][2][3][4][5]

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

FLEURI, Reinaldo M. **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover, 1998.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação, **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago., 2003, p. 16-35. (Brasil). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.) **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. Unicamp/Centro de Memória, 2001.

XAVIER, Marcia Rejania Souza. **Comunicação, Conhecimento e Docência:** Dimensões do Processo de Formação de Educadores no Contexto da Educação de Jovens e Adultos. 2010. 231 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Juliana dos Santos Rocha¹

Marlene Rozek²

Resumo: O presente resumo pretende compartilhar com os demais profissionais e pesquisadores da área da Educação Social a experiência da construção e execução de um curso para Educadores Sociais em atuação, na modalidade de extensão universitária, realizado no ano de 2016, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O curso de 20 horas, deu-se com o apoio de empresários engajados em investir na área social, portanto, foi oferecido gratuitamente para 100 educadores atuantes em entidades sem fins lucrativos da cidade de Porto Alegre. Em sua maioria, os serviços da Educação Social na grande Porto Alegre são oferecidos pelo terceiro setor. Buscou-se, assim, construir uma proposta que pudesse auxiliar de forma prática os educadores atuantes com menor formação. A prioridade foram Educadoras e Educadores com menor formação, a grande maioria com Ensino Médio completo. Como objetivo geral buscou-se proporcionar formação de qualidade para profissionais de entidades sem fins lucrativos da cidade de Porto Alegre e qualificar o atendimento socioeducacional a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, procurou-se construir um espaço formativo e de troca com os educadores, priorizando metodologias criativas e a interlocução entre teoria e prática. Deste modo, a grade curricular do curso foi composta pelas seguintes disciplinas: Desenvolvimento humano, Psicomotricidade, Inclusão socioeducacional e vulnerabilidade social, Ludicidade, Organização e planejamento de atividades e projetos pedagógicos. Participaram desta

¹Psicopedagoga, mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES. Integrante do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI/PUCRS) e do grupo de pesquisa Formação Docente, Inclusão e Processos de Aprendizagem (FIPA/PUCRS). E-mail: juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

² Pedagoga, mestra e doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Coordenadora do NEPAPI/PUCRS e do FIPA/PUCRS. E-mail: marlene.rozek@pucrs.br

construção Educadoras e Educadores engajados e interessados em desempenhar seu papel da melhor forma possível, porém que muitas vezes não tem conseguido acessar formações, sejam à nível de Ensino Superior, extensão ou formação continuada, dada a precariedade e falta de investimentos no setor. Pretende-se dar seguimento a formação oferecendo mais dois módulos de 20 horas, dando seguimento às construções feitas anteriormente e contemplando as sugestões de temáticas dadas pelas educadoras e educadores.

Palavras-chave: Educação Social. Formação. Educadoras e Educadores.

MÁS ALLÁ DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Marcelo Morales¹

Este artículo se ocupa acerca de la expresión mínima que puede tomar la educación, el encuentro que se produce entre dos personas con la intención de generar algo educativo y además, esto hace parte del quehacer de un profesional. La reflexión acerca de ese tiempo espacio compartido, propiciado por un fin exterior y previo al encuentro, no se encuentra demasiado desarrollada en la bibliografía educativa, dejándonos muchas veces en una suerte de sobreentendido.

La reflexión y la producción de conocimiento pedagógico es parte de la tarea profesional del educador social y como tal, la conceptualización del tiempo espacio en que se desarrolla nuestro trabajo educativo con otros, es punto de partida y de llegada de estas reflexiones. Punto de partida porque las prácticas nos incomodan, nos interpelan y nos obligan a pensar acerca de nuestras propuestas y nuestras respuestas, acciones u omisiones. Y punto de llegada porque pretenden ayudar a que estas prácticas tengan un sentido consecuente con nuestra idea de educación y el modo en queremos vivir juntos.

Las palabras puestas a decir sobre un fenómeno social cobran tinte, ora de invento, ora de descubrimiento. ¿Inventó Freud el aparato psíquico o lo descubrió? Creo que todos nos comportamos como si lo hubiera descubierto, como si fuera algo que el simplemente encontró. Pero, ¿si fuera una invención? ¿Si funciona en alguna medida como la imprenta de Gutenberg que termina inventando un ser humano otro? En otras palabras, Freud ¿vio nuestro aparato psíquico o nos lo colocó allí?

Con los textos que intentan decir sobre la educación puede pasar algo similar: funcionan como invento a la vez que como descubrimiento. Freud vio algo y además

¹ Doctorando em Educação de la Universidad de Entre Ríos, Argentina. Docente en la formación de Educadores Sociales (CFE-Anep), y en la UdelaR en el Departamento de Pedagogía Política y Sociedade.

colocó algo. Lo que vio (y lo que dijo sobre lo que vio) nos intervino en alguna medida, nos modificó a todos, él incluido: nombrar interviene lo nombrado².

Encontramos necesidad de volver a mirar, de levantar un poco del polvo acumulado sobre algunos nombres y conceptos, para que nos confunda un poco, nos haga estornudar, y que en ese sacudón nos vuelva menos claras, menos nítidas esas ideas y así, pensarlas de nuevo. La pedagogía es una reflexión sobre cuestiones más cercanas a la filosofía que a la prescripción y que, si se queda quieta, inmóvil, al igual que la educación, no es tal, se desvanece en letra muerta. La pedagogía y la educación, o se mueven, o no son.

De ahí la responsabilidad ética de poner a decir unas palabras, porque se exceden a si mismas, no es posible que se queden en la mera descripción: generan realidad. Hay en esta tentativa una intención, hay un deseo de producir ciertos efectos, imponderables e incalculables, ínfimos: producir un impulso de seguir reinventando nuestras prácticas, invitar a mirarlas desde lados diferentes, a que acompañen las ganas de saber con una curiosidad afectuosa por esa parte indecible, inconmensurable, la propia contingencia que portamos y que hace al oficio de educador el más apasionante.

Philippe Merieu propone que la educación es

[...] construir lo humano y promover la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos. (Meirieu, 2001, pág 30)

Una preocupación que nos guía en este artículo, es si, con el ánimo de volver más transparente a la educación, un valor supremo de esta época según lo que propone el filósofo alemán Byung Chul Han, si en ese afán de sumarnos a los requerimientos de una sociedad positiva, no estamos priorizando en demasía la transmisión cultural y estamos dejando de lado algo de lo que propone Meirieu: la humanidad entre todos nosotros. Para el Byung-Chul Han,

Las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier negatividad, cuando se alisan y allanan, cuando se insertan sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información. Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen operacionales, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control. El tiempo se convierte en

² “Nombrar interviene lo nombrado”, esta concisa y contundente frase fue dicha por Luisa Rodríguez, compañera de estudios, en el marco de un intercambio acerca de alguna de las ideas que se vuelcan en el artículo.

transparente cuando se nivela como la sucesión de un presente disponible. También el futuro se positiva como presente optimado. El tiempo transparente es un tiempo carente de todo destino y evento. (Byung-Chul Han, 2013, pág 11)

Nos preguntamos si, en este proceso de profesionalización y especialización que transita la educación, donde los efectos se piensan en términos de resultados de evaluación y marcan una agenda educativa (que resulta ser agenda de la educación formal), no hemos soslayado e incluso olvidado cuestiones que, estamos convencidos, merecen ser revisadas.

Para los educadores sociales, resulta crucial una reflexión acerca de estas cuestiones, porque a las demandas a las que se ve sometida la educación en general, se le suma el requerimiento social de dar cuenta de su aporte como nueva profesión. Frente a estas demandas, el profesional de la educación social se ve especialmente desprotegido al no contar con una tradición histórica que lo respalde.

En este sentido, me interesa reflexionar acerca de cómo nombramos el quehacer profesional en educación y en particular, el del educador social, sobre todo enfocando en el encuentro que produce intencionadamente con otros y que damos en calificar de educativo, en el intento de despejar si algo de este requerimiento social de transparencia no terminamos dejando por fuera cuestiones esenciales para la educación.

En otras palabras, si esta priorización de la transmisión cultural no ha terminado captando todo el espacio tiempo de la educación, no dejando lugar ni momentos para otra cosa. De alguna manera, creemos que la idea de práctica educativa según la vamos a desarrollar más adelante, ha terminado por matricular lo educativo soslayando e incluso borrando la dimensión del encuentro y de lo gratuito, sometiendo a la educación (a sus participantes) a la dura lógica del “proyecto pensado”, que según lo plantea Deligny (2013), siempre nos cobra un peaje.

El re-encuentro con algunos texto pedagógicos ya clásicos sobre la cuestión resulta punto de partida ineludible para abordar esta cuestión. Resulta muy interesante como, al fin y al cabo, las preocupaciones sobre la educación mantienen una cierta continuidad en el tiempo, atravesada por las preocupaciones y los climas intelectuales de cada época. El archivo, como siempre, resulta de continuidades y rupturas.

La breve recorrida por algunos de estos autores tiene el propósito de ir delineando este espacio tiempo intencionado, compartido entre al menos dos, y que para nosotros, consiste en el centro (kentrón) de la educación toda, intentando recolocar o

resaltar algunos conceptos, en el intento de sostener una forma de nombrar (actuar) que dé cuenta en forma consecuente de lo que esperamos y demandamos de la educación.

Nombrar (por eso, inventar)

Hay numerosas formas de referirse al momento más concreto en que sucede la educación, no siempre del todo claras, por momento usadas indistintamente unas y otras. Casi siempre (sino siempre) es una construcción del tipo sustantivo más adjetivo. Los sustantivos los podríamos agrupar un poco según sus énfasis: práctica, encuentro y situación.

En cuanto a los adjetivos, hay menor variedad. Intentamos resumir las posibilidades en la siguiente tabla:

Sustantivo	Adjetivo
relación	pedagógico
vínculo	
encuentro	
práctica	educativa
acción	de enseñanza
intervención	
hecho	
situación	de aprendizaje

Resultan de esto muchas posibles formas de referirse a al tiempo-espacio donde la educación sucede, no me consta que todas las formas sean utilizadas, pero si muchas de ellas.

Creemos que (casi) todas las posibilidades aportan algo para pensar sobre el tema, por lo que más que ir viendo en forma exhaustiva las diferentes combinaciones, propondremos (casi que en forma arbitraria) la utilización de algunas, como un punto de

anclaje para ir construyendo el tema, intentando recoger su aporte específico en este croquis³ que empezamos a delinear.

Práctica

Práctica educativa refiere a aquella fundada a partir de una intención de influencia de unas personas sobre otras y que se lleva adelante mediante la transmisión de cultura. Para Paulo Freire, esto supone al menos 4 elementos en juego: Sujetos, objetos, objetivos y métodos (1997, pág. 76 y 77).

Sujetos con roles diferenciados: uno que pretende enseñar (y al hacerlo, como es parte de nuestra naturaleza y además se lo propone para mejorar, aprende) y otro con la intención de aprender. Es interesante lo mucho que se ha manoseado esta frase, o algunas similares de los numerosos escritos de Freire, remarcándose la posición de aprendizaje del educador y la de enseñanza del educando, atado casi siempre al intento de construir prácticas educativas (para mantenerme en el nombre que da este autor) sin asimetrías. Es, claro, uno de los aportes fundamentales que Freire hace a la forma en que miramos la educación, pero no puede separarse de otro aspecto que también remarca constantemente en sus textos: hay uno que está allí con la pretensión de enseñar. Y ese es el punto de partida de la asimetría en la práctica educativa, que sucede siempre entre seres humanos, o sea, entre iguales. No hay que entender a la asimetría como sinónimo de desigualdad, lo interesante es comprenderla como una referencia topológica, como una alusión descriptiva de relaciones y posiciones que adoptan sujetos que se encuentran desde una intención diferente. Esta *intención de influencia de unas personas sobre otras*, delimita dos posiciones diferentes en la relación, hay alguien o algunos que van con una intención premeditada al encuentro y que, necesariamente se sustenta en cierta finalidad que se pretende conseguir.

Los objetos son aquellos que se colocan intencionadamente en el espacio educativo por parte del educador, para ser conocidos por los educandos. La elección de estos objetos abre una interesante discusión. Podrían ser resultado de un mandato institucional, elegidos en función de los intereses de los educandos, incluso definidos por los propios educandos, lo que permanece constante es que la decisión es del educador. Así decida que los contenidos a trabajar los proponen los educandos, la

3 RAE: Diseño ligero de un terreno, paisaje o posición militar, que se hace a ojo y sin valerse de instrumentos geométricos.

responsabilidad sobre esa cuestión es del educador y parte de esa asimetría inicial de la que hablábamos, decida lo que decida hacer con ella. De nuevo proponemos entender esto como una lógica de posiciones y lugares, en una práctica educativa para Freire, hay alguien con la responsabilidad de colocar un conocimiento allí, con variedad de posibilidades para hacerlo. Qué cosa se elija es otra cuestión que, por supuesto, no da lo mismo. Es *mediante la transmisión de cultura*, no de cualquier modo que se quiere avanzar hacia los fines propuestos, es poniendo a disposición de los otros ciertos recortes de cultura y ese es el medio, el camino que guía y el ‘habitat’ donde se desarrollan, nuestras acciones.

Los objetivos remiten a un deseo, a una utopía del educador, un *sueño* que es *político* dice Freire. La búsqueda de la coherencia, como el esfuerzo permanente de que nuestros deseos, palabras y actos tengan conexión, es una de las preocupaciones persistente de Freire. No da lo mismo lo que el educador elija porque es una exigencia ética que lo haga asumiendo su compromiso político, esto es, una idea de cómo podríamos vivir juntos. De nuevo, nos acercamos al borde del abismo que conecta el presente de una práctica con un futuro imaginado, del que en alguna medida depende si a la práctica de hoy le cabe el calificativo de educativa.

Freire, supongo que como intento por conjurar este abismo, plantea que uno de los imperativos éticos para el educador es la explicitación de esa idea política, que marca necesariamente sus prácticas, ya que es la única posibilidad que tenemos para pensarla con otros, debatirla, problematizarla.

Y deja por último los métodos que son los caminos, las estrategias por medio de las cuáles decidimos hacer disponibles al otro los contenidos. Son dependientes del resto de los elementos y necesariamente deben alinearse en la búsqueda de una coherencia del conjunto. Son, agrego, una posibilidad de construir en el presente algo de ese futuro imaginado.

Encuentro

La idea de encuentro, podemos encontrarla en Nassif (1980, pág. 187), quien plantea que la educación es el *encuentro mismo* entre dos o más personas y no su resultado o efecto. La caracteriza como un proceso dinámico que tiene un movimiento horizontal (influencia mutua entre individuos y grupos) y otro vertical que alude a las

relaciones intergeneracionales, que aclara, se da en ambos sentidos. Al referirse a la relación educativa en términos genéricos, admite posibilidades diversas, como por ejemplo el caso de la “autoeducación”, aunque, a la hora de trabajar el concepto, aclara que se refiere a “la que se entabla entre los protagonistas personales de la educación: el sujeto de la educación (educando) y el educador, que, por su misma naturaleza se expresan en conceptos dependientes o interdependientes” (1980, pág. 188).

Parte de concebir a cada uno de los protagonistas personales (porque en su concepto amplio de relación educativa admite los agentes impersonales como los medios de comunicación, las instituciones, la sociedad en su conjunto) en relación de interdependencia, en la cual no es posible definir uno sin el otro.

No podemos aquí recorrer el extensivo itinerario que nos propone este autor de acuerdo a las diversas formas de entender esta relación. Por momentos, pareciera que el autor iguala a la educación con la situación educativa, en su esfuerzo de remarcar su carácter dinámico y de alguna manera, supeditado a este encuentro entre personas. Si bien en otros capítulos se refiere a los contenidos de la educación y a sus fines, no es clara la conexión de esto con su manera de definir al encuentro educativo.

Resulta potente pensar a partir de las pistas que nos revela Nassif y lo haremos tomando idéntica opción, a partir de los protagonistas personales, sin desconocer otras formas posibles.

El autor se refiere a la educación, nosotros tomando sus palabras diremos que la práctica educativa es un encuentro entre personas definidas en forma dependiente: educador y educando.

Encuentro es la coincidencia de dos o más cosas en un mismo sitio, a veces chocando una contra otra⁴. Algo de la relación educativa implica un encontronazo, un 'ir en contra'. En contra de los instintos en favor de la cultura (aunque algunas veces al revés), ya que están involucrados ciertos efectos que se desea lograr, y esto implica, generar una modificación al rumbo que las cosas tomarían si este encuentro no ocurriera.

Pero no es un encuentro gratuito, sino que parte de una intención de influencia. Por eso resulta difícil aceptar con Nassif, que la educación 'es' el encuentro, separándolo de lo que suceda 'a partir' de ese encuentro. ¿Qué sucede si no hay nada de ese deseo de

4 RAE, Diccionario de la Lengua Española, consulta en línea.

'influencia' que se materialice? ¿Qué hay si nada de la transmisión acontece? Educación es algo que no se puede conjugar únicamente en tiempo presente. Implica traer el pasado (en forma de cultura) y el futuro (como compromiso) al presente. Es justamente este compromiso, con el pasado, pero sobre todo con el futuro, lo que define en esencia a la educación. Si no sucede algo de la transmisión, si no hay algo de esa influencia que se materializa en el otro, en suma, si este encuentro presente no deja rastro en el futuro, ¿hay educación? ¿Es esa una práctica educativa?

Influir es 'hacer desembocar en', modificar el flujo (originalmente referido a los líquidos) para que vayan en determinada dirección. Mientras *fluir*⁵ es ser llevado de una parte a otra por las olas, la influencia remite a una intervención sobre esta naturalidad. Podríamos pensar la influencia en la educación como un mapa de navegación, interviniendo en los vaivenes azarosos a los que la cultura nos somete. Una influencia que requiere, claramente, de una intención, y a la vez, precisa que esta intención sea clara.

Es un encuentro entre personas a las que Nassif califica como protagonistas, donde al menos una de ellas, el que ocupa el rol del educador, debería tener una intención clara. Mialaret va a aportar un enfoque que resulta complementario al poner el acento en la idea de situación para referirse a las acciones educativas. Vale la pena detenerse un rato en él.

Situación

Mialaret (1981, págs. 11-13) aborda el concepto educación dividiéndolo en tres dimensiones: una que refiere al sistema educativo, otra según lo que él llama el uso común de la palabra y que coloca a la educación como el *resultado* de una acción y una tercera referida al “propio proceso que relaciona, de una forma prevista o imprevista, a dos o más seres humanos y los pone en comunicación, en situación de intercambio y modificaciones recíprocas” (1981, pág. 13).

Luego se aboca a desarrollar esta tercera dimensión, a partir de delimitar lo que implica una ‘situación educativa’. De todos modos, antes de pasar revista al interesante proceso de delimitación de lo que implica para este autor una situación educativa, queda para pensar esta disociación analítica que hace el autor de los ‘efectos’ de la educación (dado lo que llama el uso corriente del término) de la acepción que se centra en el proceso en sí. Toma como punto de partida el siguiente esquema, general en un

5 Corominas, Diccionario Etimológico, pág 277

comienzo ya que abarca muchas situaciones que para el autor no entran en la adjetivación de educativa, para poco a poco ir precisándolo cada vez más:

Alguien o un grupo [A] — Actúa sobre [M] —→ Alguien o un grupo [E]
--

Sobre quienes ejercen la acción⁶ [A], plantea que una característica es la conciencia acerca del papel que se quiere jugar, afirmando que “toda educación correctamente organizada debe tener un sistema explícito de finalidades” (Mialaret, 1981, pág. 19). Sin embargo, en la misma página plantea también que parece “difícil separar de toda acción educativa toda acción sin finalidades explícitas”. Las finalidades explícitas por parte de [A] no terminan siendo el punto de corte entre lo que es o no una situación educativa, aunque si es un atributo deseable para desarrollar una educación “correctamente organizada”. Aunque más adelante finalmente plantea que “una acción que no tenga finalidad puede ser eficaz, pero no merece el nombre de educativa” (pág 28). Para terminar esta primera aproximación plantea sobre el agente [A] que definirlo como el educador resulta insuficiente ya que se puede pensar en agentes audiovisuales o informáticos y que hay que tener en cuenta al educador en el marco de un equipo.

Decíamos que la intención del educador debía ser clara, a partir de los aportes de Mialaret, podríamos agregar que además debe ser explícita y se expresa en las finalidades que persigue la acción educativa. ¿Qué quiere decir que una acción tenga finalidad? En principio, que fue decidida a partir de un horizonte deseado de antemano, que resulta ser la causa de la acción, volviendo a esa imagen del futuro (imaginado) dejando un rastro en el presente.

Diferente es la disputa por el sentido de las acciones en el marco de una práctica educativa, porque como ya vimos, el sentido solo es posible como construcción compartida. Claro que queremos que finalidad y sentido coincidan al menos en alguna medida, lo que queremos remarcar es que remite a cuestiones diferentes, la finalidad como expresión de un horizonte a alcanzar pensado de antemano, el sentido como algo disputado en el presente, con los otros, revistiendo permanentemente a las acciones con la intención, situándolas de cara a las finalidades.

⁶ Mantengo los términos utilizados por el autor, quien utiliza el término acción, refiriendo más al ‘hacer’ del educador, que a la acción como condición humana, tal cual la desarrolla Hannah Arendt.

Acerca de la acción en sí [M] plantea que hay que preguntarse acerca de “qué acción se trata, y cuáles son los métodos (en el sentido general del término) utilizados” (Mialaret, 1981, pág. 20). Propone dos posibles extremos que van “desde la coacción pura y simple al esfuerzo para asociar el sujeto a su propia educación, para llegar, en ciertos casos, incluso al rechazo de no actuar” (1981, pág. 20). Propone que las acciones de adiestramiento deben dar paso a otras que consideran las “fuerzas personales del individuo” dando un lugar preponderante a la creatividad, armonía, apertura.

En la consideración acerca de [E] plantea que en general no se da la fórmula socrática de un maestro con un discípulo, sino que el primero se dirige a grupos. Abre la consideración de que este proceso que Durkheim ubicaba desde las viejas a las nuevas generaciones, es de hecho de mutua influencia, aunque predomina la acción en el sentido que le da [A].

En la necesidad de precisar más el esquema para que refleje una situación educativa, plantea que “las relaciones entre [A] y [E] son asimétricas, es decir, que no son exactamente de la misma naturaleza” (1981, pág. 25) Y para Mialaret, la base de esta asimetría es que [A] tiene una intención.

Aun siendo esta característica insuficiente, plantea que el quid de la cuestión está en la relación de los mensajes [M] con [E], en los efectos que [M] provoca en [E]. Una situación sería educativa si “los mensajes [M] son recibidos, deseados, pero su influencia lleva al sujeto a multiplicar su acción por una puesta en cuestión de las asociaciones o de nuevas creaciones” (Pág. 28).

Llegado a este punto podemos, pues, decir que el *hecho educativo* [la cursiva es del original] es una acción ejercida sobre un sujeto o grupo de sujetos, acción aceptada e incluso perseguida por el sujeto o el grupo de sujetos con vistas a conseguir una modificación profunda, una acción por la que nacen nuevas fuerzas vivas en los sujetos, y por la que estos propios sujetos se convierten en elementos activos de esta acción ejercida sobre ellos mismos (Mialaret, 1981, pág. 30)

En la misma página agrega que una “buena educación” debe caracterizarse por “un conjunto coherente de objetivos elegidos y definidos de común acuerdo entre [A] y [E]”, por una adecuación de [M] a los objetivos y a características de [E] y una evaluación que permita poner en cuestión los objetivos y el conjunto del sistema (Pág. 30).

A partir de esto, el autor continúa definiendo lo que para él son las ciencias de la educación, es decir, aquellas que se dedican a estudiar los múltiples y complejos

factores que intervienen en las situaciones educativas, cuestión que no nos interesa en este momento. Si vale la pena intentar sopesar los esfuerzos de Mialaret por delimitar una situación educativa y separarla del resto de las situaciones.

La explicitación de la finalidad de la acción y la conciencia sobre esta del educador son para el autor elementos claves y motivo fundante de la asimetría en esta relación. La otra cuestión central, parece ser la de la influencia lograda en el educando, es decir, en el efecto que el mensaje produjo en él. Esta última característica, hace difícil que podamos, al ver una situación o ser parte de ella incluso, decir si es educativa, ya que en caso de que ocurriera esta influencia, lo hará diferida en el tiempo. Poco profundiza este autor acerca de las características del mensaje en sí, dejando en el esquema planteado algunos frentes abiertos como por ejemplo situaciones en que hay alguien con intenciones claras y explícitas y logra una influencia en otros, pero a través de acciones violentas.

El punto de partida que nos ofrece Mialaret para abordar esta cuestión, nos coloca de frente a algunos de los problemas que tiene alguien preocupado por la educación (un educador, una pedagoga) para saber si lo que allí está sucediendo es, tomando el nombre del autor, una situación educativa.

Pedagógica, de enseñanza, educativa

Si bien no nos vamos a detener en los adjetivos en este escrito, de todos modos, un breve comentario acerca de por qué vamos a preferir quedarnos con el adjetivo “educativo”. Pedagogía sería para nosotros la reflexión que se genera en y a partir de la educación, con el objetivo de mejorarla a través de su comprensión. Entonces, si se acepta este marco, una relación pedagógica no sería una relación estrictamente entre personas y su medio en la que hay en juego algo de la transmisión de cultura, sería la producción de un conocimiento acerca de esa relación. Es posible que parta de un deseo de influencia y que, por ende, tenga finalidades, pero en esencia serán diferentes (aunque conexas) a la de una relación educativa. Con esto pretendo descartar el uso de esta expresión para referirnos a ese tiempo espacio en que sucede la educación, para relegar el uso de la palabra pedagogía o el adjetivo pedagógico, a ciertas reflexiones que lo toman como punto de partida y también de llegada. Lo pedagógico es del orden de la reflexión.

En cuanto a la enseñanza o al aprendizaje, remiten a una acción llevada a cabo principalmente por una de las partes participantes, desplazando el foco de atención hacia uno de los lados. La enseñanza y el aprendizaje son dos dimensiones presentes para pensar este fenómeno más amplio, que los incluye y excede, que damos en llamar, educativo.

Relación educativa

Estamos pensando a la relación educativa como un continuo que tiene un comienzo y un final, con un desarrollo que alterna presencia con ausencia. De este modo, la relación educativa va más allá que las situaciones en que se comparte tiempo-espacio de lo que podríamos llamar trabajo educativo propiamente dicho.

A este trabajo educativo ‘en sí’, lo podemos pensar bajo dos parámetros, el que se basa en un proyecto de transmisión de cultura y el que prioriza la dimensión de encuentro. Es así que la práctica educativa (compartiendo el sentido que le da Freire (1997) antes desarrollado) y el encuentro educativo (tomando la idea de Nassif (1980) de que la educación es el ‘encuentro mismo’) serían componentes de la relación educativa.

Nos interesa conservar además la idea de situación de Mialaret (1981), ya que nos recuerda que la lógica que la gobierna no es natural, sino que responde a las posiciones que los participantes mantienen respecto a lo social en un sentido amplio (la dimensión de la institución), a la organización en que transcurre (marco regulatorio, roles) y en particular, a la cultura en juego. Los participantes asumen posiciones como si de un campo de juego se tratara, que influyen en las posiciones de los demás.

Colocar esta idea de relación educativa como el centro (kentrón) del quehacer del educador social implica que su reflexión pedagógica debe situarse al menos en las tres dimensiones que la componen, trascendiendo la mera lógica de la práctica educativa.

En una publicación anterior hablamos de las ‘exageraciones’ en las que incurrimos a la hora de pensar el quehacer de los educadores sociales. Una exageración quedaba plasmada en la afirmación de que el educador social trabaja solo en la exterioridad del otro. Otra, que era posible pensar la acción del educador más allá de la persona del educador⁷. De alguna forma, este desarrollo de lo que implica una relación

⁷ Realizo un desarrollo sobre estas cuestiones en el artículo “El Educador Social. Entre la Profesión y la

educativa y colocarla como el eje del trabajo del educador social, da por tierra con ellas desde otros argumentos.

La dimensión de encuentro pone en juego esa “humanidad entre todos nosotros” de la que habla Meirieu, no quedando posibilidad para que lo que suceda quede “en el exterior” o no implique en forma total a los participantes, en todo caso, esa disyuntiva interior exterior, es falsa, o al menos, poco aporta para pensar la educación. Sigamos este hilo que contrapone adentro afuera un poco más, para esto pedimos ayuda Hannah Arendt.

Que la educación se trata sobre todo de recibir a los que llegan, de un gesto con la infancia que a la vez es nuestro único punto de acceso a lo nuevo, es una idea que ha estructurado mi pensamiento sobre la educación. Que de lo que se trata en educación es conservar, pero sobre todas las cosas, conservar esta ‘radical novedad’ que viene con cada nacimiento, lo nuevo y único que trae cada niño que nace. Es una idea potente y bella, que logra navegar por una de las contradicciones, sino es la contradicción, inherente a toda idea educativa: conservación – cambio, tradición – novedad.

Pero hay algo que no termina captarse en esa idea de ‘los que llegan’. Queda de fondo una idea binaria, un adentro y un afuera, en el que el movimiento de la educación es recibir, hacer lugar, acoger. Es difícil moverse de la idea de que los niños ‘llegan’ al mundo, pero si llegan, la pregunta sería, ¿desde dónde? La otra opción sería pensar en que los niños ya están en el mundo, no llegan desde ningún lado, son parte desde siempre. Los niños nacen, pero, construir ese nacimiento como llegada ya es un primer movimiento sobre el que vale la pena pensar. Además, si llegan, de alguna forma es porque podrían no hacerlo o, porque pueden irse. Definitivamente, un nacimiento consiste en algo mucho más radical que una llegada.

Para abrir un camino de pensamiento diferente, quiero partir de otra idea ya que la idea de ‘llegada’ a los niños que nacen resulta insuficiente, no es un traslado, no es un movimiento de afuera hacia adentro. Nacen, o sea que, según el diccionario de la RAE, aparecen o salen del interior, esto implica que de alguna forma ya estaban.

En la idea de llegada hay un adentro-afuera incluido, la imagen de la casa abriendo sus puertas, del anfitrión recibiendo y haciendo pasar a un adentro que deja afuera, atrás, todo el resto al cerrar la puerta. La imagen resulta, al menos, exigua para pensar la educación, ¿qué queda afuera cuando ‘llega’ un niño? Algo similar parece trasladarse a

Contingencia”, publicado en el libro AAVV (2016) “Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay”, UDELAR – UEM, Montevideo.

la idea de sujeto, donde la puerta de entrada, el límite, parece ser la piel y la educación una suerte de transporte a través de la piel del otro, un intercambio signado nuevamente por el par adentro-afuera. Retomando la definición de la RAE, nacer es aparecer desde el interior. Esta punta del hilo parece interesante para enredarnos. Interior parece remitir a algo de orden diferente que ‘adentro’, no sería lo mismo decir *nacer es salir de adentro* que decir *que nacer es salir de un interior*.

Interior, de alguna forma, es una calificación del adentro. Aplicado a las personas, adentro remite a cuestiones meramente biológicas, mientras que ‘interior’ habla de algo intangible, que va más allá de la mera corporeidad.

Esto podría llevar a repensar en alguna medida la relación a entablar desde la educación. No se trata de hacer lugar a los que llegan, se trata de asumir un lugar que tienen los que están, no se trata tanto de recibirlos como de generar un encuentro, no se trata de pasar a través de la piel para llegar adentro del otro, sino de poner en juego algo de ese interior. Recorro por ayuda a François Jullien. *Intime* en francés, íntimo para nosotros, designa según la RAE a la vez “lo más interior o interno” o “perteneciente o relativo a la intimidad, o que se hace en la intimidad a la vez que refiere al carácter de una amistad “muy estrecha” o un amigo “muy querido y de gran confianza”, también es lo que “relaciona estrechamente dos o más cosas” Jullien (2016, pág. 20). Resalta esta aparente contradicción del término, estos sentidos que reúne una misma palabra y que, cuando dejamos de pensarlos como paralelos, inconexos, abren un significado nuevo. Lo íntimo es lo más interior, retirado a la vista de los otros a la vez que es algo que nos conecta en forma profunda con el otro.

Porque lo íntimo es lo intensivo o la radicalización de un interior, que lo retrae en sí mismo y lo sustrae de los otros, y lo íntimo *al mismo tiempo*⁸ expresa también su contrario: la unión con el Otro, unión “íntima”, un afuera que se vuelve adentro, “lo más adentro” -y genera la exigencia del compartir. “Íntimo” efectúa esa inversión de un sentido al otro: aquello que es lo más interior -porque es lo más interior lleva lo interno a su límite- es aquello que por eso mismo suscita una apertura al Otro; por lo tanto, lo que hace caer la separación [...]. (Jullien, 2016, pág. 21)

Lo íntimo designa entonces dos cosas que mantiene asociadas, el retiro y el compartir. (Jullien, 2016, pág. 24)

Esto parece situarnos en una clave diferente a la de *adentro/afuera*. En lo íntimo, encontramos un interior que cuanto más profundo se vuelve, más nos lleva a conectar con otros. Propiciar esa conexión podría ser asunto de la educación.

⁸

La cursiva es del original.

Si las cosas se nos han acercado tanto hasta llegar a quemarnos, tendrá que surgir una crítica que exprese esta quemadura. No es tanto un asunto de distancia correcta (Benjamin) cuanto de proximidad correcta. El éxito de la palabra 'implicación' crece sobre este suelo; es la semilla de la Teoría crítica que hoy surge bajo nuevas formas (...) la nueva crítica se apresta a descender desde la cabeza por todo el cuerpo. (Sloterdijk, 2003, p.23) en (Garcés, 2013, pág. 73)

La cabeza y el cuerpo no son asuntos separados, no se puede pensar sin un cuerpo situado e involucrado en el mundo, ya no desde una distancia que protege al pensante, sino desde el barro y la cercanía que genera broncas, vacíos de sentido, incertidumbres, desde donde no se puede salir limpio, si es que se puede salir.

Esta perspectiva requiere de unos encuentros educativos otros donde la cultura pasa a ser además de fin, medio (hábitat) donde se tejen unas relaciones entre seres humanos. Es tomar en modo radical aquella idea de Kant que plantea que la educación es algo que sólo transcurre entre seres humanos y que para ser plenamente ser humano debe pasarse por la educación. En modo radical, esta afirmación excluye la posibilidad de que la educación se acabe en la transmisión de cultura, cosa que hoy podría solucionarse de variadas maneras. Hay un plus que sucede en la educación que tiene que ver con *ser humano*, lo más común de lo común.

[...] el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten (Savater, 1997, pág. 15)

Podríamos, en un intento analítico, separar dos formas básicas del aprendizaje humano: el que se pretende provocar y el que no. El aprendizaje que ocurre a partir de nuestra experiencia sensorial con las cosas, las plantas, los animales y los otros seres humanos del mundo ocurre todo el tiempo, desde que nacemos hasta que morimos, por ensayo y error, por imitación u oposición, por inducción o deducción. Es parte de nuestra natural predisposición a aprender, sin lo cual no podríamos, volviendo a Kant, ser plenamente humanos.

El aprendizaje que se pretende provocar, nos coloca inevitablemente entre seres humanos y lo podemos, nuevamente, dividir en dos: el que sucede en el marco de relaciones de filiación y/o amistad, del que sucede en instituciones dispuestas a tal fin. En la familia se nos enseñan cosas todo el tiempo en forma intencionada, más allá del nivel de conciencia sobre esto. Estas enseñanzas ocurren en un marco donde lo fundante

es una relación de amor por el otro, de cuidado, de hospitalidad. Evidentemente, hay variedad de formas de llevar esto adelante, unas más deseables que otras, con diferentes efectos y defectos que afectan la posibilidad de estar en el mundo y de ser en una forma plena en él; este no será un tema que nos ocupe en esta oportunidad, pero nos interesa dejarlo planteado por su relación con lo que desarrollaremos a posteriori.

Nos ocupan estos aprendizajes que se desean provocar, es decir, aquellos que se llevan adelante por personas que tienen asignado ese rol más allá de la familia, en el marco de instituciones o acciones que se entienden como educativa. El grado de complejidad de nuestras sociedades y de los conocimientos para ser parte de ella, ha vuelto imprescindible que nos organicemos para transmitir una serie de conocimientos necesarios para vivir en ella. Interesa pensar qué se produce en el marco de estas relaciones que no son fundadas en el amor, o por lo menos, no en el amor a una persona en particular y si el énfasis en la construcción de lo común no se ha desplazado en forma desmedida hacia la idea de transmisión de cultura, dejando de lado cuestiones también importantes

Quizás, sea por tomar como ideal pedagógico el camino de alguna de las exageraciones mencionadas, la de tomar al acto educativo como un *opus operatus*, o sea, una acción que se efectúa (o se vuelve efectiva) más allá del actor, devenido en operador. Si como venimos sosteniendo, la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en el encuentro entre unos humanos particulares que acontece, prescindir de ese factor, es prescindir de la educación. O por relegar la tarea educativa al exterior de los sujetos, ya que más allá de esa frontera que supone la piel, todo se vuelve más difuso e inconmensurable, menos transparente.

El proyecto pensado plantea Deligny (2013), es injustamente colocado en un nivel superior al de la acción por ser innata. El acceso a este nivel, advierte, parece cobrar un precio demasiado alto: “[...] *podría ser que esa obstinación del hombre-que-somos en querer conocer y reconocer solo la existencia y el valor del proyecto pensado nos haga divagar, es decir, abandonar el camino arácnido*” (2015, pág 39). El camino arácnido estaría dado por la posibilidad de actuar sin proyecto, ya que la tela de la araña según este autor, no responde a un querer hacer, sino a un hacer que es innato.

Un “*camino arácnido*” (advierto que tomo con cierta libertad de interpretación las palabras de Deligny) que invita al intento, al azar, a vagar, que es una tentativa, un intento por no ver siempre el resultado de las cosas (solo) como fruto de acciones

coordinadas a tal fin. En la educación y en particular, el educador debería dar lugar a estas tentativas, a la imposible empresa de perder el tiempo, a habitar espacios llevados por el encuentro, a mantener a raya el proyecto para que no invada todos los rincones de lo educativo, cuidando algo del interior para mantenerlo a resguardo de esta necesidad actual de volver todo transparente, visible, evidente.

Bibliografía

- Agamben, G. (2012). *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: LAERTES.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Mèlich, J. C., & Bárcena, F. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: oikos-tau.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación : problemática pedagógica contemporánea*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el Vínculo Educativo*. Barcelona: GEDISA.



O EDUCADOR SOCIAL NA PROTEÇÃO BÁSICA/CRAS (CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL) NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE-PR

Márcia Rejane Carvalho de Freitas Tiski¹
Martiane Ferreira de Melo²

Resumo: O presente artigo é parte de uma pesquisa realizada no município de Fazenda Rio Grande-PR, para o curso de Pós- Graduação em Gestão Estratégica e Integrada de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social. Tal pesquisa discorre sobre os reflexos da falta de Regulamentação da profissão do Educador Social, que resultam em algumas discrepâncias no exercício das atribuições do Educador Social. O artigo teve como objetivo identificar a atuação do Educador Social nos Centros de Referência de Assistência Social no município de Fazenda Rio Grande- PR (CRAS- FRG), bem como analisar e comparar o entendimento do Gestor Público versus Educador Social a respeito da profissão e de sua regulamentação.

Palavras-chave: Educador Social. Assistência Social. CRAS. Proteção Básica. Regulamentação da Profissão.

INTRODUÇÃO

O Educador Social é um profissional que compõe boa parte das Equipes Técnicas da maioria dos equipamentos da Assistência Social, apesar de tal profissão não ser descrita nas Normas Operacionais Básicas de Recursos Humanos (NOB RH SUAS-2011). Quando se fala na formação da Equipe Técnica para cada equipamento a NOB RH SUAS é muito clara ao especificar os profissionais de Nível Superior (Psicólogos e Assistentes Sociais), no entanto o

¹ Pedagoga Social concursada no Centro Especializado em Assistência Social de Fazenda Rio Grande-PR e Especialista em Gestão Estratégica e Integrada de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (2017). E-mail: rejanemuriel@yahoo.com.br

² Bacharel em Direito pela Faculdade Santa Cruz (2011), Educadora Social concursada no Centro Especializado em Assistência Social de Fazenda Rio Grande-PR, Especialista em Gestão de Projetos Sociais (2017), Especialista em Gestão Estratégica e Integrada de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (2017). E-mail: martyane@hotmail.com

profissional Educador Social não é descrito, o que se solicita é um Profissional Técnico de Nível Médio, lugar este, hoje, ocupado pelo Educador Social, profissional ainda com profissão não regulamentada no Brasil.

Tendo em vista estas observações, este trabalho tem como objetivo identificar qual o papel do Educador Social nos Centros de Referência da Assistência Social-CRAS, no Município de Fazenda Rio Grande-PR. O trabalho foi dividido em duas partes, contextualização do local de trabalho do Educador Social, bem como suas atribuições descritas em documentos e normativas e segunda parte, com a apresentação da pesquisa que se deu através de dois questionários aplicados aos gestores da Proteção Básica da Secretaria de Assistência Social, bem como aos Educadores Sociais lotados nas unidades CRAS.

O questionário foi composto por perguntas abertas e de opinião, sendo então feita a análise de conteúdo e a partir das respostas a verificação da percepção do Educador Social versus a percepção do Gestor em contraposição com a literatura e documentos que dispõem sobre o Educador Social, objetivou-se fazer a análise do entendimento de Educadores Sociais e Gestores da Proteção Básica de Fazenda Rio Grande-PR sobre a importância da formação deste ator social (Educador Social) para o exercício de sua função.

DESENVOLVIMENTO

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CRAS)

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) possui como objetivo a Proteção Social, que visa garantir a segurança de sobrevivência (rendimento e autonomia); acolhida e convívio ou vivência familiar, sendo então a Proteção Social Básica uma das proteções afiançadas pela PNAS. A Proteção Social Básica por objetivos: prevenção da situação de risco através da identificação e desenvolvimentos das potencialidades das famílias atendidas, bem como o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

Assim, os serviços de Proteção Básica são executados de forma direta pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). O CRAS se constitui numa “unidade pública e estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social”, executando o serviço de proteção básica, organizando e coordenando a “rede de serviços socioassistenciais locais da política de assistência social.” (PNAS, 2004, p. 35)

Os equipamentos para atendimento aos usuários da PNAS devem ser compostos por equipe mínima de acordo com a NOB RH SUAS-2011. São as chamadas Equipes

de Referência, que são constituídas por “servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial”. (MDS, 2011, p. 27)

As equipes mínimas dos CRAS são formadas de acordo com o número de famílias referenciadas. Vide tabela 1:

Tabela 1 CRAS

Pequeno Porte I	Pequeno Porte II	Médio, Grande, Metrópole e DF
Até 2,500 famílias referenciadas	Até 3,500 famílias referenciadas	A cada 5,000 famílias referenciadas
(2) Técnicos de nível superior, sendo (1) profissional assistente social e outro preferencialmente psicólogo.	(3) Técnicos de nível superior, sendo (2) profissionais assistentes sociais e preferencialmente um psicólogo.	(4) Técnicos de nível superior, sendo (2) profissionais assistentes sociais, um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS.
(2) Técnicos de nível médio	(3) Técnicos de nível médio	(4) Técnicos de nível médio

Fonte: NOBRH SUAS (2011) anotada e comentada.

Os serviços da Proteção Básica ofertados, preferencialmente, no CRAS são: **Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); Serviço de Proteção Básica no domicílio para pessoas idosas e com deficiência**, sendo o PAIF, obrigatoriamente executado pelo CRAS.

É neste espaço do CRAS que se pretende identificar a atuação do Educador Social, na Política da Assistência Social, no município de Fazenda Rio Grande-PR, afinal se observarmos, segundo a NOB RH SUAS-2011 não se faz menção ao Educador Social como parte integrante das Equipes de Referência dos CRAS e sim Técnicos de Nível Médio. No entanto, no Caderno de Orientações de Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), quando se trata de Equipe de Referência do SCFV menciona que a equipe deve ser constituída por um técnico de referência com formação de nível superior, podendo ser o assistente social ou psicólogo, ou algum outro profissional que faça parte da equipe do CRAS, conforme a Resolução do CNAS n° 17/2011, e por educador social e ou orientador social, conforme disposto na Resolução CNAS n° 9/2014. (SNAS, 2015, p. 25)

O Educador Social no CRAS de Fazenda Rio Grande-PR e o Edital de Concurso

O município de Fazenda Rio Grande-PR conta com 3 unidades do CRAS, (CRAS Eucaliptos, CRAS Galha Azul e CRAS Iguaçu), com 7 Educadores Sociais

concurados, que estão regidos pelo **Edital N° 01/2012 de 01 de fevereiro de 2012**, que em sua descrição sintética, menciona que o Educador Social irá: “Executar sobe a supervisão técnica, atividades sócio-educativas e *administrativas nos programas e nas atividades de Proteção Social Básica*” (EDITAL, 2012) (grifo nosso). No entanto a falta de regulamentação da profissão do Educador Social faz com que haja discrepâncias na hora de definir suas atribuições, muitas vezes confundidas com atribuições de Cuidadores Sociais e até mesmo com atribuições de Assistentes Administrativos, bem como se verificará na segunda parte da pesquisa com a apresentação dos dados coletados.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Procedimentos Metodológicos

A partir das diretrizes e com aplicação de dois questionários, um voltado para gestores e outro para Educadores Sociais que atuam nos CRAS no município de Fazenda Rio Grande-PR objetivou-se a identificação da atuação do Educador Social. O questionário foi aplicado aos Gestores e Educadores Sociais, o questionário dos gestores foi composto por cinco perguntas abertas e de opinião e dos educadores sociais composto por seis perguntas abertas e de opinião.

Perfil dos Gestores Entrevistados

Foram entrevistados cinco gestores (4 mulheres e 1 homem), dentre estes: Secretário de Assistência Social e Habitação (SMASH), Coordenadora da Divisão de Proteção Básica, e as Coordenadoras das 3 Unidades do CRAS do município de Fazenda Rio Grande. Todos os entrevistados com faixa de idade entre 30 e 50 anos, com formação de nível superior (Ciências Contábeis, Psicologia e Serviço Social).

Questionário dos Gestores

- *Sobre o Edital de concurso e atribuições do Educador Social:*

Você conhece o que está descrito como atribuição dos Educadores Sociais da Proteção Básica no edital de concurso do Município de Fazenda Rio Grande?

Todos responderam que sim, que conhecem a descrição das atribuições.

Tabela 2 Resposta Gestores

Quais as funções que os Educadores Sociais desempenham nos serviços ofertados pelo CRAS? Respostas Gestores:
G1: Neste equipamento hoje estamos com 2 educadoras sociais, devido a precariedade de trabalho/funcionário, apenas uma atua diretamente nos grupos do PAIF como do S.C.F.V. O mesmo administra oficinas de artesanatos, desenvolve atividades socioeducativas, estabelece os vínculos/acolhida/escuta com os usuários dos grupos, inscrição no CAD Único e fichas dos grupos, realiza visitas domiciliares, busca ativa e acompanhamento de famílias em conjunto com o assistente social e/ou psicólogo.
G2: Intervenção aos grupos S.C.F.V.; Visita domiciliar com o técnico de referência; Suporte ao administrativo quando necessário.
G3 : S.C.F.V.- Idosos, crianças, adolescentes e mulheres; Acompanhamento das oficinas realizadas pelos oficineiros da empresa contratada para desenvolver as atividades com os grupos- S.C.F.V; Atividades administrativas.
G4: Organizam e facilitam os grupos de S.C.F.V. e oficinas e PAIF; Acompanham e auxiliam os usuários nos grupos; Participam na organização de eventos/festas; Acompanham as atividades externas dos grupos; Participam de reuniões de planejamento, monitoramento e avaliação; Registros e controles; Recepção; Cadastramento de usuários no CAD Único.
G5: Acolhimento ao usuário, cadastro, executam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Quando perguntado aos Gestores se, os Educadores Sociais dos CRAS de Fazenda Rio Grande-PR estão exercendo as funções estabelecidas no edital do concurso público, todos afirmam que sim, exceto um que faz a seguinte observação: ***“No CRAS que atuo, percebo que as funções desempenhadas pelo educador estão de acordo com as funções do edital. Porém ressaltando uma está em desvio de função, pois exerce apenas o papel administrativo no equipamento.” (sic).***

De acordo com a descrição detalhada no edital do concurso público para Educador Social da Proteção Básica no Município de Fazenda Rio Grande tem como atribuições: o acompanhamento da programação de cursos e atividades de capacitação e geração de renda; A divulgação de cursos e oficinas, a realização de inscrição nos cursos de profissionalização e outros procedimentos necessários no cumprimento das normas institucionais, o acompanhamento dos cursos profissionalizantes conforme a programação das unidades do CRAS, a ministração de cursos e atividades manuais e de artesanato juntamente com grupos sociais do município, levantamento e solicitação de materiais para a execução das atividades desenvolvidas, organização e execução de eventos e atividades recreativas e educativas, solicitação, recebimento, conferência, controle e otimização dos uso dos materiais, articulação e contato com lideranças da comunidade conforme orientação técnica, cuidado dos bens patrimoniais das unidades do CRAS, sugestão de parcerias e participação de eventos que oportunizem o bem estar do educando e demais tarefas correlatas (EDITAL, 2012)

Analisando as respostas dos gestores e a descrição do edital, entende-se que na percepção deles, de forma geral, em maior ou menor escala os educadores estão exercendo as funções a eles atribuídas em concurso público.

Neste mesmo questionário aplicado aos gestores também foram feitas perguntas com relação à formação e capacitação dos Educadores Sociais e todos responderam que os Educadores Sociais não recebem nenhuma capacitação ao assumir o cargo, para poder desempenhar suas funções. Tampouco passam por formações continuadas ofertadas pela Gestão de acordo com sua área de atuação. No entanto um dos gestores deixou claro sua preocupação em construir e apresentar ao Conselho Municipal de Assistência Social-CMAS uma capacitação para os profissionais da Proteção Básica:

“a - Enquanto eu estou na gestão (março/2017), não houve ingresso de nenhum Educador. Porém, qualquer profissional que ingresse a partir de então deverá sim passar por capacitação. Inclusive esta capacitação (formato, sistematização) eu irei apresentar ao CMAS para formalizar (40 horas teórico+ 40 horas prático).

“b - Formação continuada de 4 horas mensais, além de participarem das reuniões de planejamento nas equipes com a gestão.” (sic)

- *Sobre a importância do nível de formação do Educador Social:*

Tabela 3 Respostas Gestores

<p>Tendo em vista o campo de atuação do Educador Social que trabalha no CRAS, você acredita que apenas o Nível Médio exigido no edital do concurso público é suficiente para que este ator social possa desempenhar o seu papel com excelência, proporcionando assim o melhor atendimento ao usuário? Justifique sua resposta:</p> <p style="text-align: center;">Respostas Gestores:</p>
<p>G1: Acredito ser importante formação superior na área de Humanas e/ou Educação, mas que se tenha formação continuada principalmente em Pedagogia Social. Considero relevante tal formação a fim de fortalecer a prática educativa que o educador exerce como da busca e emancipação dos sujeitos. Sendo um agente mediador e incentivador do processo de conquista da cidadania.</p>
<p>G2: Acredito que não. Na atual conjuntura as pessoas precisam ter conhecimento técnico para trabalhar as questões que vem dos usuários. O despreparo dos profissionais faz com que as ações aos quais deveriam trabalhar, deixam de ter uma atuação mais eficaz, devido a falta do saber profissional.</p>
<p>G3: O Nível Médio na minha opinião, não influenciaria a eficiência dos atendimentos (atividades) realizados, desde que o mesmo seja capacitado periodicamente. Observa-se em algumas situações, que o Educador Social se inscreve no concurso sem observar o conteúdo do edital, ou seja, as competências dele atribuídas e em alguns casos, este ator social não possui perfil para atuar com as vulnerabilidades apresentadas.</p>
<p>G4: O ideal seria que existisse algum tipo de profissionalização, não necessariamente o Nível Superior, mas com abordagem de Pedagogia, Educação, grupo, Relações Humanas, Comunicação e Contexto Social...</p>
<p>G5: Sim. Claro que enquanto concurso é suficiente o Nível Médio, mas o profissional que deve buscar a sua elevação acadêmica, contribuindo para a oferta dos serviços.</p>

Fazendo a análise das respostas dos gestores quanto à importância da formação dos Educadores Sociais, onde 2 dos cinco entrevistados não veem como suficiente

apenas o nível médio para que se exerça tal função, é consenso entre todos os gestores a necessidade de uma capacitação. Porém o que chamou a atenção foi a resposta do gestor 5: *Sim. Claro que enquanto concurso é suficiente o Nível Médio, mas o profissional que deve buscar a sua elevação acadêmica, contribuindo para a oferta dos serviços*”.

(sic).

Pois a NOB RH SUAS dispõe o seguinte:

6. A União, os Estados e o Distrito Federal devem elaborar planos Anuais de Capacitação, pactuados nas Comissões Intergestores e deliberados nos respectivos Conselhos de Assistência Social, tendo por referências:

- a) a elaboração de diagnóstico de necessidades comuns de capacitação às diversas áreas de atuação;
- b) o conhecimento do perfil dos trabalhadores e suas competências requeridas, considerando o padrão da prestação dos serviços desejado, considerando as informações obtidas no CADSUAS;
- c) a definição de públicos, conteúdos programáticos, metodologia, carga horária e custos; (MDS, 2011, p. 43)

Onde fica claro a obrigação dos gestores em capacitar seus profissionais. Levando em consideração as especificidades e as complexidades com que se trabalha na área da Assistência Social, torna-se imprescindível o investimento na formação e capacitação também dos profissionais que estão na ponta da execução desta Política Pública.

Perfil dos educadores sociais entrevistados

Foram entrevistados 7 Educadores Sociais, todos do sexo feminino, lotados nas 3 unidades do CRAS de Fazenda Rio Grande- PR (2 Educadores Sociais CRAS Iguaçú, 3 Educadores Sociais CRAS Eucaliptos e 2 Educadores Sociais CRAS Gralha Azul), com concurso de nível médio, regido pelo Edital de 2012.

Questionário dos Educadores Sociais

- *Sobre as atribuições:*

Tabela 4 Respostas Educadores

**Quais as funções você exerce no CRAS?
Respostas Educadores Sociais:**

E1: Auxiliar Administrativo
E2: Realização de grupos de convivência; Atividades Administrativas.
E3: Cadastro Único/ Cadastro leite/ Consulta SIBEC digitação-preenchimento e digitação
E4: Trabalho com os grupos do SCFV e PAIF
E5: Funções administrativas e também atividades com os grupos de convivência
E6: Atendimento ao público e telefônico; atualização do cadastro único no sistema; preenchimento do cadastro único e digitação; acolhimento e encaminhamento ao Serviço Social; informações a respeito dos programas sociais; consulta ao SIBEC (referente o benefício do Programa Bolsa Família)
E7: Grupos de convivência = mulheres, crianças, adolescentes e idosos. Temos grupos com oficinas, mas acompanhamos em todo o tempo.

De acordo com as respostas dos Educadores Sociais no quadro acima, as funções por eles executadas nos CRAS estão em consonância com as respostas dos gestores e com o edital do concurso, a não ser pelas respostas dos educadores, 1, 3 e 5, pois os mesmos afirmam que desempenham funções de Assistente Administrativo, quando no edital ao qual rege o seu concurso diz, em sua descrição sintética, que o Educador Social irá: “Executar sob a supervisão técnica, atividades sócio-educativas e *administrativas nos programas e nas atividades de Proteção Social Básica*” (EDITAL, 2012) (grifo nosso).

Ou seja, os trabalhos administrativos realizados por este profissional deverá necessariamente estar relacionado aos programas e atividades da Proteção Básica e não a execução das funções de um Assistente Administrativo.

As respostas dos educadores 1,3 e 5, faz menção a resposta do gestor 1, que ao ser questionado sobre as funções dos educadores sociais em seu equipamento, o mesmo responde que:

“Neste equipamento hoje estamos com 2 educadoras sociais, devido a precariedade de trabalho/funcionário, apenas uma atua diretamente nos grupos do PAIF como do S.C.F.V. O mesmo administra oficinas de artesanatos, desenvolve atividades socioeducativas, estabelece os vínculos/acolhida/escuta com os usuários dos grupos, inscrição no CAD Único e fichas dos grupos, realiza visitas domiciliares, busca ativa e acompanhamento de famílias em conjunto com o assistente social e/ou psicólogo.”(sic)

Tal resposta evidencia que devido à falta de funcionário, neste caso, assistente administrativo, o Educador Social acaba sendo uma espécie de “tapa buracos”, sendo colocado em desvio de função, exercendo assim a função de um cargo ao qual não prestou concurso público.

Apesar das respostas dos Educadores Sociais 1,3 e 5 e também do gestor 1 apontarem para o desvio de função, quando perguntado se estas funções estão descritas no edital do concurso, os educadores 1 e 5 afirmam que sim, já o educador 3 afirma que não, enquanto que o gestor 1 diz o seguinte: **“No CRAS que atuo, percebo que as funções desempenhadas pelos educadores estão de acordo com as funções do edital. Porém, ressaltando que uma está em desvio de função, pois exerce apenas o papel administrativo no equipamento.”** (sic)

O desvio de função é, “quando o servidor público realiza atribuições que não são próprias de seu cargo efetivo, sem que ocupe função de confiança ou cargo em comissão”, assim, o edital de concurso se constitui a “lei do concurso”, e o desvio de função do servidor, uma vez identificada, caracteriza como ato ilegal e passível de anulação, estando o servidor desobrigado a atender quaisquer determinações que configurem desvio de função, conforme o artigo 116 da Lei 8.112/90. (CASSEL, RUZZARIN, *et al.*)

Apesar de no edital do concurso estar descrito que o Educador Social executará atividades administrativas nos Programas e atividades da Proteção Básica esta não pode ser considerada uma brecha para colocar este profissional a exercer uma função que não é a sua por falta do profissional específico para aquele cargo, no caso, o Assistente Administrativo. Quando perguntado se ao assumir o cargo de Educador Social, os mesmos receberam algum tipo de formação para exercer sua função e se, por conseguinte passam por formação continuada, todos disseram que não. Apenas o Educador 3 disse o seguinte: ***Não, quando entrei no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) tinha uma psicóloga que orientava no planejamento, mas quando ela saiu ficamos sem ninguém e perdidas.*** ” (sic).

O mesmo Educador afirma que: ***“Este ano está tendo mais (formação), por causa da mudança de gestão, mas como estou no administrativo não participei, por falta de alguém pra ficar no meu lugar e ajudar nos cadastros únicos.”*** (sic).

- *Sobre a formação do Educador Social:*

Tabela 5 Respostas Educadores

Tendo em vista as funções que você desempenha enquanto Educador Social, qual a importância da formação do Educador Social? Justifique:
Respostas Educadores Sociais:
E1: Sim, para melhor desempenhar as funções atribuídas ao cargo.
E2: A formação do educador é de extrema relevância, pois atende a todas as faixas etárias e diversos tipos de vulnerabilidades sociais e risco.
E3: Como estou em outra função acredito que não precisa, para um educador que está fazendo sua função é muito importante saber de lei, didática e oficinas.

E4: Seria mais fácil trabalhar, passar as atividades planejadas e planejar, se tivermos conhecimento do assunto, da nossa função e propósitos a serem alcançados com os usuários dos serviços.
E5: A formação do educador social é muito importante tendo em vista a complexidade da função
E6: É importante que estes conhecimentos que o educador social possui como cursos, capacitações poderão ser aplicados nos grupos.
E7: Sim, poderíamos ter uma qualificação profissional bem mais acentuada ao nosso cargo.

Ao fazer a análise do quadro acima, fica evidente que todos os educadores sociais entendem como importante uma formação para os educadores sociais tendo em vista a complexidade da área em que atuam.

Porém quando perguntado a estes mesmos educadores se apenas o nível médio exigido no edital do concurso é suficiente os educadores 1,4,5 e 6 afirmam que sim já os educadores 2,3 e 7 dizem que não, veja o quadro abaixo:

Tabela 6 Respostas Educadores

O nível médio exigido no edital do concurso é o suficiente? Justifique: Respostas Educadores Sociais:
E1: Sim
E2: Não. As atribuições do educador estão vinculadas a atividades direcionadas aos grupos de convivência e fortalecimento de vínculos onde parte de seus integrantes já tiveram seus direitos violados de alguma forma, sendo assim a capacitação profissional se faz necessária para aprimoramento no desempenho do trabalho a ser realizado.
E3: Depende. O educador não é somente para aplicar oficinas de artesanato ou brincar com crianças e sim fazer um trabalho ativo junto ao assistente social; E para isso é muito importante um superior (nível)
E4: Sim, porém o funcionário deveria ter capacitação e procurar conhecer sua profissão e suas funções e assim poder executar suas funções com propriedade.
E5: O nível médio exigido é suficiente, porém desde que no momento da nomeação o educador seja capacitado, de acordo com a sua área de atuação e no decorrer do trabalho passe por formação continuada.
E6: Sim é o suficiente, porém precisam que eles (gestores) ofereçam capacitações, cursos para poder trabalhar em grupos.
E7: Eu acho que no meu caso eu já tinha mais experiência, já havia feito magistério e que eu já trabalhava com pessoas, no caso crianças e também entrei para trabalhar na assistência social em 2009 acarretei muitas experiências, mas quem entra agora realmente precisa de uma boa qualificação pois a funções são bem complicadas.

O que chama atenção é que a pergunta é: se apenas o nível médio exigido no edital do concurso é suficiente para o exercício da função de Educador Social, e quatro dos educadores que responderam o questionário, ou seja, a maioria diz que sim, contudo quando se pede para justificarem suas respostas, caem em contradição, pois dizem que é suficiente desde que haja formação ao assumirem o cargo e ao longo do exercício da função, o que deixa em evidência que ao contrário do que eles afirmam o nível médio não é o suficiente.

Em muitos países como, por exemplo, Alemanha, Espanha, Canadá, Finlândia, Uruguai e Filipinas a profissão do Educador Social já é regulamentada em Nível

Superior, por entenderem que este profissional tem uma área de atuação complexa e que tem suas especificidades das quais um ensino básico não daria conta. Portanto necessita de uma formação específica, voltada para os Direitos Humanos, Empoderamento do Sujeito, Garantia de Direitos Sociais e Fundamentais, Animação Social, Cultura, Ética, entre outros.

Aqui no Brasil, como não há a regulamentação como já foi dito antes, fica a critério de o contratante definir as atribuições do Educador Social.

Por causa das discrepâncias que há no entendimento do que é ou não função do Educador Social, o que temos hoje são documentos norteadores como a **Resolução nº 09/2014 do CNAS** e a **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO-2016)** que diz o seguinte, que apresentam conteúdos que definem o que é o Educador Social e quais são as suas atribuições, o colocando no *status* de um profissional que contribuem para a **garantia de direitos e defesa social**, através de sua *práxis*, indo muito além do que o Edital de concurso define.

Em sua descrição sumária a CBO-2016 caracteriza o público alvo do trabalho do Educador Social, que são pessoas em vulnerabilidade e risco pessoal e social, ou seja, mais uma vez fica evidente que um profissional com apenas o ensino básico e sem formação específica dificilmente dará conta de fazer um trabalho de excelência, de caráter emancipatório, de empoderamento e garantia de direitos como é esperado deste ator social se o mesmo não estiver instrumentalizado.

Fazendo o confronto dos questionários tanto dos educadores sociais versus gestores e a documentação que discorre sobre o Educador Social fica latente a necessidade de uma formação para além da formação básica de Nível Médio. Assim, levanta-se o seguinte questionamento, por que o município como Fazenda Rio Grande ainda insiste na contratação de pessoas com apenas o nível médio para esta função? Será que os gestores de fato acreditam que terão um trabalho a contento executado por pessoas que tiveram apenas a formação básica, sem nenhum preparo pra lidar com a “questão social”, com as vulnerabilidades e risco social, com o público atendido pela Política de Assistência Social.

Em pesquisa no site da Prefeitura de Fazenda Rio Grande chegou-se a dois editais de concurso público para Educador Social 40 horas, o primeiro no ano de 2010 e o outro no ano de 2012.

No edital de do ano de 2010, foi exigido Formação no Magistério Nível Médio na Modalidade Normal, onde houve apenas 13 inscritos, valor do salário na época era de

R\$ 750,00.* No mesmo edital estavam abertas inscrições para Educador de Infância 40 horas, a formação exigida era Formação no Magistério de Nível Médio na Modalidade Normal ou Pedagogia, neste caso foi mais de 350 inscritos, salário ofertado na época R\$ 950,00**.

O que chama a atenção é que para a mesma formação foi ofertado salários diferentes, será que foi a diferença na remuneração que fez com que o cargo de Educador Social tivesse uma procura tão baixa de candidatos, enquanto que para Educador de Infância passou de 350 inscritos?

Já no edital de concurso público ano de 2012 para Educador Social, no município de Fazenda Rio Grande, a formação exigida foi de Nível médio apenas, onde o número de inscritos deu um salto de 13 para mais 450 inscritos, conforme editais***.

O que teria ocasionado este fenômeno? A mudança nas exigências de formação de um edital para o outro para a mesma função se deu realmente por que se chegou a conclusão de que apenas a formação básica de Nível Médio é suficiente para o exercício da função ou se deu por uma questão financeira, para não onerar os cofres públicos?

São questões que por enquanto não foram respondidas. Porém é importante saber que já há dois projetos de lei tramitando para a regulamentação da profissão do educador social, um está na Câmara de Deputados Federal, onde o autor é o do deputado Chico Lopes, PC do B/CE (**Projeto de Lei, s/nº de 3 de junho de 2009**) e o outro que tramita no Senado Federal de autoria do Senador Telmário Mota- PDT-RR (**Projeto de Lei do Senado, nº 328 de 2015**), a esperança que se tem é que com a regulamentação da Profissão do Educador Social no Brasil, tenha-se o fim das discrepâncias, a valorização do profissional e um serviço de qualidade executado por este ator social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Educador Social tem como objeto de trabalho o ser humano, e trabalha em defesa e garantias de Direitos Sociais e Fundamentais, a superação ou minimização das vulnerabilidades sociais, risco social, bem como no auxílio do processo de empoderamento do indivíduo, com ação emancipatória e de autonomia do sujeito. No

* http://www.fazendariogrande.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Edital_IV_Anexo_I_2010.pdf

** http://www.fazendariogrande.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Edital_01_2010.pdf

*** http://www.fazendariogrande.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Edital_001_2012.pdf
http://www.fazendariogrande.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Edital_010_2012.pdf

entanto a falta de Regulamentação da Profissão no Brasil o deixa a mercê dos interesses do gestor público, que em algumas situações diferem das atribuições do fazer profissional do Educador Social, não abarcando as complexidades e especificidades da profissão. Como resultados da pesquisa, verificou-se que:

Em Fazenda Rio Grande-PR, tanto gestores como educadores sociais não possuem uma compreensão bem definida da profissão e das atribuições, sendo isto uma constatação negativa, uma vez que a falta de compreensão do papel desempenhado, pode onerar a qualidade do trabalho prestado; Nas unidades do CRAS os educadores sociais estão em consonância com o Edital, exceto os que estão em desvio de função, exercendo cargo de assistente administrativo; Verificou-se a precarização de mão de obra, constatada na modificação de exigência de escolaridade entre os editais de 2010 e 2012, onde o primeiro exigia Magistério e o segundo apenas ensino médio, com remuneração diversa; Não há formação específica para o profissional para o exercício da função.

E por fim constatou-se que o Educador configura-se como um “tarefeiro”, realidade não exclusiva de Fazenda Rio Grande, mas também de outras cidades do Brasil, uma vez que a profissão ainda não é regulamentada e está à mercê dos interesses dos gestores públicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

CASSEL, R. et al. **Cartilha Desvio de Função no Serviço Público**. Disponível em: <http://www.sindjufpaap.org.br/diversos/cartilhas/CARTILHA_DESVIO_DE_FUNCAO_CASSEL_E_RUZARIN.pdf>. Acesso em: 23 Junho 2017.

CBO. **Classificação Brasileira de Ocupações**, 2016. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>>.

CNAS. **Resolução 09 do Conselho Nacional de Assistência Social**, 2014. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf>.

EDITAL. Município de Fazenda Rio Grande Edital de Abertura - Concurso Público. **Edital N° 01/2012 de 01 de fevereiro de 2012**, 2012. Disponível em: <http://www.fazendariogrande.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Edital_001_2012.pdf>. Acesso em: 23 Junho 2017.

LOAS. Lei Organânica da Assistência Social. Lei nº 8.742, de 7 de Dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>.

MDS. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Normas Operacionais Básicas de Recursos Humanos (NOB RH SUAS)/comentada**, 2011. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf>.

PNAS. BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional da Assistência Social**, Brasília, p. 38, novembro 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS_2004.pdf>.

PROJETO de Lei s/ N° 328 de 2015. **Regulamentação da profissão de educador e educadora social**. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>.

PROJETO de Lei s/ N° de 3 de junho de 2009. **Criação da profissão educador e educadora social**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=661788>.

RUA, M. D. G. Análise de Políticas Públicas. **Conceitos Básicos**. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisedepoliticaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 23 Junho 2017.

SNAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social - SNAS. **Caderno de Orientações**, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://craspsicologia.files.wordpress.com/2016/01/caderno-de-orientac3a7c3b5es-paif-e-scfv-mds-2015.pdf>>.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O IMPACTO DOS PRINCÍPIOS DO PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDO PESQUISA E DEFESA DA CRIANÇA E ADOLESCENTE - PCA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

Rafael Ferreira Leonel¹

Paula Marçal Natali²

Verônica Regina Müller³

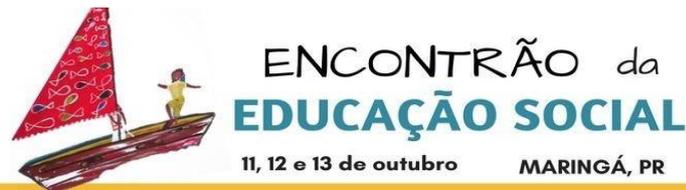
Resumo: O processo de formação dos educadores que participam do projeto de extensão Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas ocorre de maneira teórico-prática, de modo que os princípios e textos discutidos possuem respaldo e vivência prática nas ações do projeto. Os princípios do projeto são respeito, compromisso, inclusão, participação e diálogo. Porém, percebe-se na prática a dificuldade em alinhar tais princípios com a vivência do educador, pois, para que haja uma ação efetiva, o participante deve vivenciar tais princípios em seu cotidiano. Afirmado isso, é fato que agir em consonância com as diretrizes do projeto somente quando o educador está na ação prática com as crianças, é o mesmo que dizer que ele não compreende as questões envolvidas em tais princípios. Isto porque se faz necessário uma mudança de vida, gradual do educador, para que haja o real entendimento de como os princípios se articulam e se somam. A partir dessa incorporação diária dos princípios, os educadores podem se tornar viabilizadores de um possível processo de mudança na vida das crianças e adolescentes envolvidos no projeto e no seu próprio processo formativo. Deste modo, percebemos que o processo formativo desenvolvido pelo PCA carrega a boniteza de se ensinar descrita por Paulo Freire, sendo que, em vias gerais, não há como construir uma relação educacional horizontal e afetiva com os envolvidos no projeto sem que primeiro os educadores sejam atingidos e transformados pelos princípios educativos.

Palavras-chave: Princípios. Formação de Educadores Sociais. Vivência.

¹ Graduando do curso de Artes Cênicas – Universidade Estadual de Maringá

² Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá.

³ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá.



PROJETOS PARA NORMATIZAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL BRASILEIRO

Régis Alan Bauli¹

Resumo: Educador e Educadora Social têm sua profissão individualizada desde 21/01/2009 pelo código 5153-05 na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), organizada administrativamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Nesse mesmo ano foi apresentado o primeiro Projeto de Lei de autoria do Deputado Federal Chico Lopes (PL n. 5346/2009), com o objetivo de regulamentar a atividade, o qual, recebeu no despacho inicial a ordem de tramitação conclusiva, pelo regime ordinário, com previsão sequencial de análise perante a Comissão de Educação e Cultura; seguida da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público; e, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Desde 05/07/2017, este projeto se encontra-se com parecer favorável à apreciação na última comissão da Câmara dos Deputados. Paralelamente, em 01/06/2015 também o Senado Federal passou a discutir a normatização da profissão, por meio do Projeto de Lei n. 328/2015, proposto pelo Senador Telmário Mota. A forma de tramitação e o regime são os mesmos do PL n. 5346/2009 e a sequência das comissões incumbidas de apreciar o projeto foram: Comissão Constituição, Justiça e Cidadania; Comissão de Educação, Cultura e Esporte; e Comissão de Assuntos Sociais, estando a discussão aguardando pauta de julgamento, nessa última, desde 07/06/2017. Ambas as propostas receberam diversas emendas que tratam de outras denominações para o profissional que desenvolve a Educação Social; fixam nível de formação para exercício da atividade; indicam campos de atuação; definem atribuições; dentre outros aspectos, os quais são analisados e debatidos em pôsteres analíticos, por meio dos quais, será possível evidenciar a versão original e atual

¹ Docente no Departamento de Direito Público da Universidade Estadual de Maringá; Doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade.

de cada proposta, depois de aprovadas as emendas parlamentares, bem como, a fase de cada uma dentro do processo legislativo.

Palavras-chave: Educador Social. Normatização. Processo Legislativo.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

UMA PEDAGOGIA SOCIAL DESCOLONIAL

Levi Nauter de Mira¹

Resumo: A educação no campo social latino-americano está em efervescência. Possui, por exemplo, uma experiência no Uruguai e uma discussão regulatória da profissão no Brasil. Naquele país a experiência de mais de vinte anos pode ter características que poderíamos chamar de descoloniais; no Brasil, o eurocentrismo possui ranhuras sobre as quais poderia ser lançada uma identidade latina a fim de que não nos tornássemos uma cópia do que se vem fazendo na Espanha nessa pedagogia. Nesse sentido, é possível que assumamos nossa identidade desde aqui, desde o sul do mundo em termos geopolíticos. Isso significaria tomarmos as margens, as periferias, como possibilidades empíricas; assumirmos que a educação por aqui transcende a formalidade das instituições escolares – a educação formal – indo até a educação não escolarizada. O momento parece propício à retomada da nossa maior contribuição para o mundo, a educação popular. Tomá-la, contudo, sabendo que ela não dará conta de tudo e naquilo que não der haverá a singularidade da pedagogia social. Os estudos descoloniais críticos contribuiriam na medida da não negação do legado vindo do norte global, mas sobretudo valorizando as experiências nascidas aqui, pensadas a partir da nossa própria realidade – embebidas nos movimentos sociais, das escolas e de iniciativas desescolarizadas. De algum modo seria contra hegemônico, crítico e com vistas a intervenção no mundo e à libertação/emancipação.

Palavras-chave: Pedagogia social. Educação popular. Descolonialidade.

¹ Doutorando em educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, CAPES/PROEX, e-mail: levinauter@hotmail.com.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

TRABALHO EDUCATIVO DE RUA E EDUCADOR DE RUA

Helder Luiz Santos¹

*...minha festa é para todos,
Não terei uma só pessoa desprezada ou relegada, ...
...Quem quer que degrade outro, degrada a mim, ...
In Walt Whitman*

A reflexão que esta obra testemunha enriquece todos aqueles que se têm dedicado à utilização da metodologia do Trabalho Educativo de Rua como forma de intervenção social junto de crianças, jovens ou adultos sobretudo os mais excluídos e vulneráveis, ou seja aqueles que se encontram em situação de rua. Esta constatação não acontece por acaso, não fossem o campo da Educação Social conjuntamente com o do Trabalho Social as duas principais fontes do conhecimento onde os Educadores de Rua mais vezes se saciam na sua sede de encontrarem pistas que os possam ajudar a discernir melhor a sua prática.

Embalado por *Walt Whitman* abriremos aqui algumas pistas de diálogo entre as reflexões expostas nesta obra e as que nos têm animado no Instituto de Formação de Trabalho Educativo de Rua - SwTI (Street work Training Institute, a propósito dos mesmos tópicos, como sejam os da identidade, das competências e da política de formação, no nosso caso, dos Educadores de Rua, até, como pomos em prática esta nossa política de formação.

A nossa é alimentada pela experiência de muitos Educadores de Rua espalhados pelo mundo, reunidos numa rede internacional de Educadores de Rua (Dynamo International – Street Workers Network). A rede criou o SwTI com a missão de por em prática uma política formação que beneficie os Educadores de Rua como profissionais que colecte e sistematize *todo o saber de experiência feito*, como diria Camões e que promova o seu o reconhecimento destes profissionais pelas instâncias nacionais de protecção e acção social.

¹ Director de Formação do SwTI – Street work Training Institute; training@travailerue.org

A política de formação do SwTI tem por base três eixos, a saber: o Eixo teórico – A busca de referências fundadoras de vários campos do saber; o Eixo Prático – Análise das experiências e narrativas e por fim o Eixo Político – A capacidade em comparar as situações, os programas, as políticas. Toda a política de formação tem em vista uma formação política dos que dela se abeiram quer dos formandos quer dos formadores. O diálogo permanente destes três eixos serve de estrutura para a firmeza com que o Educador de Rua se apresenta perante os seus sujeitos num contexto tão aberto como é o contexto da sua acção educativa.

Mas afinal o que é o trabalho educativo de rua, e qual o papel do Educador de Rua? O Trabalho Educativo de Rua é uma metodologia de intervenção socioeducativa em que a população alvo da acção é abordada no seu espaço de vida.

Para as crianças, e os jovens em ruptura, afastados ou excluídos dos espaços primários de socialização e de inserção social – a família, a escola, o trabalho –, a rua torna-se um espaço supletivo de socialização. Alguns adultos ocupam também esse espaço como lugar de vida ou de sobrevivência.

A rua é um espaço público do qual cada um se apropria em função da sua situação e das suas necessidades, e que adquire sentido se tivermos em conta os ritmos de vida e expectativas daqueles que nela se encontram. Lugar socialmente dedicado à mobilidade e à circulação das pessoas e dos bens, a rua torna-se um lugar de negociação entre os actores a partir do momento em que alguns se sedentizam nela para viver ou sobreviver, enquanto outros querem maximizar a sua eficácia socioeconómica e a segurança pública.

Assim, através de interacções, muitas vezes tensas, a rua torna-se objecto de luta entre diversos modos de apropriação com, de um lado, um movimento de privatização liberal do espaço público cada vez mais gerido segundo uma lógica de propriedade privada e, do outro lado, uma abordagem de socialização marginalizada que investe no espaço público como lugar de existência privada e de construção identitária.

Inserindo-se neste espaço de negociação, o Educador de Rua tenta principalmente descobrir como as pessoas e os grupos em ruptura social se apropriam da rua, quais os seus lugares de interacção e de pertença. Informado e consciente das balizas normativas que enquadram o espaço público e que entram em choque com o modo de vida daqueles que o ocupam de maneira marginalizada, o Educador de Rua tem o cuidado de tentar compreender como alguns adoptam esse lugar como espaço de fuga, de protecção, de transição e de tomada de risco, como lugar de expressão e de reivindicação, como lugar de aprendizagem e de trabalho, como espaço de prazer e de sofrimento.

Nesta ordem de ideias, a rua não é só o alcatrão, são também as praças, os centros comerciais, os átrios dos prédios, os vãos de escadas, os recreios das escolas e são também, talvez sobretudo, os amigos. Com eles, quando é possível, “protegemo-nos” contra um mundo visto como angustiante e inacessível, numa apatia ou numa impulsividade que inquieta. Infelizmente, dadas as várias pressões, pode acontecer também que os amigos escasseiem ou que a sobrevivência os ponha em concorrência entre si ou os disperse (acções judiciais, mortalidade) indivíduos que sem isto teriam sido solidários entre si.

Neste contexto, onde o interesse do Educador de Rua está em penetrar e reforçar os laços sociais entre os actores e implica também que a montante da intervenção, o Educador de Rua esteja predisposto a apreender a cultura e o modo de vida daqueles que frequentam o espaço. Através da sua implicação directa nos meios de socialização dos jovens, o Educador de Rua é simultaneamente uma testemunha privilegiada das dificuldades específicas da sua população alvo e um mediador que acompanha a pessoa na sua caminhada de vida.

Relação Educativa em Trabalho Educativo de Rua

A relação que liga os Educadores de Rua ao seu público é o resultado de um equilíbrio muito particular entre intenções formais e aparências informais. Esta relação educativa pretende:

- *Atingir o inatingível* – Dirigir-se a indivíduos, grupos de crianças, de jovens ou de adultos que necessitam de apoio ou ajuda, mas que parecem estar fora do alcance, ou não estão habilitados para ser tocados pelas organizações e instituições existentes.
- *Motivação e acompanhamento* – Acompanhar o público-alvo a fazer as suas escolhas e a empreender, eventualmente, actividades alternativas (escola, trabalho, lazer) e, quando necessário, procurar outras formas de apoio ou de tratamento.
- *Aprendizagem social* – Ensinar o público-alvo a fazer uso do sistema de mediação estabelecido e a estar predisposto a potenciar os recursos do meio para que este lhe forneça as ferramentas e os serviços mais apropriados.

- *Acção a montante* – Diminuir o processo de inadaptação ou de exclusão no qual certos públicos estão inseridos, quer indirectamente através de acções sobre o seu contexto, quer directamente ao trabalhar no seio de grupos de crianças, de jovens ou de adultos.

- *A primazia do sujeito sobre os sintomas* – No trabalho educativo de rua, a relação com o indivíduo – ou com um conjunto de indivíduos – considerado como “sujeito” é fundamental. Este pretende de facto contribuir para que cada um possa demonstrar o seu valor como ser singular e actor da sua própria vida, em contraponto às pressões que reduzem os indivíduos e colectividades a um estatuto de objecto (sintomas, estigmas, estatísticas, utentes).

- *Consciência política e social* – Testemunhar as condições de vida das pessoas com quem trabalhamos, de modo a poder solicitar a implementação de medidas que possam trazer uma melhoria e, sistematicamente, responsabilizar as autoridades políticas relativamente à sua situação e às suas necessidades.

A política de formação para Educadores de Rua no SwTI

Qualquer política de formação é também uma formação de política. Partindo deste princípio, queremos assumir todas as consequências da constatação de que, nas economias contemporâneas, o capital cultural ocupa um lugar central. Com efeito, a capacidade de tornar visível o que uma sociedade desigual tende a esconder tem a ver com a formação política; a maneira como esta realidade será alvo de mudanças, por sua vez, depende da política de formação que será implementada. A relação recíproca entre formação e política joga-se a vários níveis, incluindo aquele, muito desigual, do direito à palavra e à participação. Assim, uma formação em Trabalho Educativo de Rua quer a nível Inicial quer a nível contínuo deverá:

- Tentar racionalizar, disseminar e desenvolver os conhecimentos próprios construídos a partir da experiência dos próprios Educadores;

- Vincular o conhecimento e as práticas que se relacionam com a produção da sociedade; na medida em que esta produção tomou hoje uma dimensão global esta dimensão também deve ser constitutiva da investigação e da formação;
- Ajudar a identificar problemas e políticas alternativas que estão actualmente em discussão: o significado do Estado, os papéis do sector associativo, o paradigma de referência (tais como a integração, a coesão social).

Além disso, assumimos que qualquer política de formação no sector social, pois se refere a práticas nomeadamente associações, deve respeitar o princípio da homologia relativa que está no cerne dessas práticas. Seria de facto absurdo que as práticas de formação não fossem congruentes com as práticas sociais às quais se referem, nomeadamente no tipo de interacções sociais mobilizadas (relação de cooperação, de reciprocidade, de respeito da diversidade), Assim como no tipo de valores apregoados (como a autonomia crítica). O SwTI defeniu os seguintes principios pedagógicos que traduzem a sua política de formação:

- *O princípio de autoconstrução dos saberes e competências pelos pares*

O Educador de Rua em formação inicial ou continua é considerado como actor do seu próprio percurso de formação. A sua prática de experiência profissional ou o contacto com aqueles que a têm é um referente de acção. Trata-se portanto de valorizar a experiência profissional dos Educadores de Rua e de considerar esta experiência como o terreno fértil da própria formação inicial ou continua. Os conhecimentos estarão centrados na análise das práticas e na apropriação dos quadros teóricos ligadas a essas práticas.

- *O princípio de aprendizagem pelos pares - co construção dos saberes*

Trata-se de implementar dispositivos de formação que irão integrar, apoiar e encorajar as interacções entre formandos e Educadores de Rua e de trabalhar a dimensão colectiva através de metodologias activas e participativas.

- *O princípio de participação social, de solidariedade de cooperação, de ética*

O princípio de participação dos atores na sua formação é aqui reafirmado. Trata-se de otimizar a abordagem colaborativa e de parceria, integrando as dimensões e facetas do desenvolvimento profissional e pessoal dos atores.

- *O princípio do “trabalho reflexivo”*

Mais do que um distanciamento, a prática reflexiva pressupõe que o actor é suposto saber o que faz e, tendo nomeado a sua prática, se pode interrogar acerca das motivações, modalidades, valores e efeitos da sua acção. Trata-se através disso de construir dispositivos que possam integrar esta capacidade reflexiva nos atores, ou seja a problematização destas práticas.

Reconhecimento social do Educador de Rua

Identificar-se com o nome de «Educador de Rua» é um primeiro sinal de reconhecimento. Reconhecimento em primeiro lugar de uma identidade «filosófica» partilhada, e em segundo lugar de uma identidade profissional cada vez mais afirmada e cada vez mais reconhecida na área social e educativa alargada.

O reconhecimento social desta identidade por parte do cidadão comum e de alguns financiadores ainda não está adquirido, e o sentido e a natureza do trabalho de rua nem sempre são bem entendidos. Falta portanto muito trabalho de informação para dar a conhecer melhor a sua definição, a sua abordagem e a sua prática atípica.

Em vários momentos, conforme os países, a identidade profissional dos Educadores de Rua desenvolveu-se, primeiro localmente a partir de pequenas comunidades, depois a nível nacional, constatando-se que projectos parecidos ou laços filosóficos tinham emergido numa região vizinha e que era benéfico trocar ideias. É por isso importante haver textos jurídicos e um código de formação relativo ao Trabalho Educativo de Rua.

O reconhecimento pessoal dos Educadores de Rua tem a ver com o seu nível de qualificação inicial e portanto com a sua formação e a entrega de um diploma. Em função de níveis diferentes, por exemplo, existem modelos de formação de Educadores de Rua diferentes por exemplo, a obtenção de um certificado depois de um certo número de anos, conforme a sua disponibilidade. Noutros países aponta-se para a formação universitária.

No âmbito das formações contínuas, a selecção dos participantes pode basear-se, em primeiro lugar, na motivação pessoal e no projecto individual. Algumas escolas e universidades têm parcerias estabelecidas com associações para organizar formações para as quais os participantes podem ser não licenciados.

A formação deve basear-se no perfil de competências dos Educadores de Rua. Embora específica pela natureza do problema central que se propõe resolver, o seu trabalho obedece ao esquema da intervenção social, que inclui nomeadamente a implementação do contacto com as pessoas em situação difícil e o conhecimento dos problemas e das potencialidades das mesmas. Os Educadores de Rua devem portanto fazer prova de compaixão, possuir qualidade morais, serem participativos e capazes de envolver as pessoas em ruptura na resolução dos seus próprios problemas. Todas estas competências e qualidades requerem portanto uma formação adequada.

Deve-se ter em conta o contributo da pesquisa no Trabalho Social e na Educação Social, por nos permitir explicar fenómenos sociais com os quais somos conotados, estudar as causas e os efeitos de algumas das nossas práticas e a eficácia das nossas metodologias cujos resultados irão aprovisionar o conteúdo das nossas formações.

Deve-se ainda mencionar a necessidade de realizar a avaliação do trabalho, o que, na acção social, é um acto voluntário, bem diferente de um controlo imposto e vindo do exterior. Consiste em atribuir um valor a um conjunto de práticas, em função de objectivos precisos, em conhecer o efeito dessas práticas e das políticas junto dos públicos, em ajuizar da pertinência da organização social. No que diz respeito ao trabalho de rua, tratar-se-á de verificar a implementação efectiva das acções, das ferramentas, a formação recebida e os resultados obtidos. Terminei como comecei envolvido na atmosfera densa de Walt Withman dizendo com ele...

*Falhando em me encontrar no começo não percas o ânimo,
Não me achando em certo lugar, procura em outro,
Estou em alguma parte, te aguardando.*

No SwTI ficamos esperando que este diálogo proposto se desmultiplique a partir desta partilha de conhecimentos estamos em qualquer parte vos aguardando.



ATUAÇÃO DO EDUCADOR EM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO

Márcia Rosendo dos Santos¹

Resumo: Este trabalho teve por objetivo principal refletir sobre o papel da educação escolar no ambiente socioeducativo destinado aos adolescentes em conflito com a lei e que cumprem medidas socioeducativas de internação. A educação nestes espaços deverá promover melhores perspectivas de futuro aos jovens, que no momento se encontram à margem da sociedade. O trabalho educativo realizado com esses indivíduos pertence ao campo da Educação Social. Para tanto, foram analisadas as características do trabalho social e da função do Educador neste contexto. O artigo buscou compreender também os documentos legais sobre o direito a educação para adolescentes em conflito com a lei e a inserção do tema atuação do Educador em espaços não escolares nos cursos de graduação em Pedagogia. Como resultados verificamos que os cursos de Pedagogia das Universidades brasileiras pouco têm se preocupado em aderir em suas propostas de formação, a abordagem dos aspectos sociais e a formação dos Educadores para atuarem nas demandas presentes na sociedade.

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a Lei. Educação Social. Formação do Educador. Socioeducação.

Introdução

Diante das múltiplas possibilidades que o curso de graduação em Pedagogia oferece para a realização de práticas educativas em diferentes espaços, este trabalho teve como objetivo geral refletir sobre o papel da educação escolar no ambiente socioeducativo destinado aos adolescentes em conflito com a lei que estão cumprindo medidas socioeducativas de internação.

¹ Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora do município de Mandaguçu (PR) na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcia2rosendo@gmail.com.

As inquietações sobre este estudo iniciaram no ano de 2014 quando me inscrevi em um concurso público para o cargo de educador social do Estado do Paraná que era destinado a realização de atividades em unidades socioeducativas junto aos adolescentes em conflito com a lei. Desta maneira, ao me preparar para a avaliação interessei-me pelos conteúdos programáticos estabelecidos no edital que tratavam dessa temática. Consequentemente, o estudo em questão instigou-me a analisar a importância da atuação do Educador no ambiente socioeducativo, quando se considera a importância do ensino aprendizagem para o desenvolvimento integral do indivíduo, principalmente para os adolescentes que se encontram a margem de espaços de produção do conhecimento.

O presente artigo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que forneceu subsídios teóricos a cerca da temática. Assim, a primeira seção do trabalho apresentará como se dá o trabalho social realizado junto aos grupos vulneráveis da sociedade e o papel do educador neste contexto. Na segunda seção serão apresentadas as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais assim como o espaço destinado para o cumprimento dessas medidas. Em um terceiro momento será realizado uma breve análise dos documentos legais sobre o direito a Educação para adolescentes em conflito com a lei. Na sequência ocorrerá uma discussão acerca da inserção do tema atuação do Educador em espaços não escolares nos cursos de graduação em Pedagogia, e por fim as considerações finais com os resultados desta pesquisa.

2- O Trabalho Social e a Educação

De acordo com Pereira (2011) a educação voltada para o atendimento de grupos vulneráveis pertence ao campo da Educação Social e visa à reconstrução e humanização das pessoas. O trabalho educativo realizado com essa população pode ser a chave para a abertura de novos horizontes e cabe aos profissionais do campo social o desenvolvimento de um processo de busca pelos direitos humanos e reconstrução de cidadania que no momento encontra-se perdida e sem perspectivas de futuro.

Quanto aos profissionais que trabalham com a educação social no Brasil, segundo Muller, Moura, Natali, Souza (2010) são pessoas que não possuem uma formação adequada. Na maioria das vezes são voluntários ou com formação em áreas quaisquer e que assumiram a função de educador social por conquistar uma vaga em concurso público, sem ao menos conhecer o significado da terminologia. Para alcançar bons resultados com o trabalho social, eles precisam estar integrados por profissionais com conhecimentos específicos.

Segundo as autoras, é de suma importância a implantação de políticas públicas e o maior interesse por parte dos governantes, para que possam garantir os direitos dos profissionais e a qualidade dessa prática social, junto aos grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Segundo Muller, Moura, Natali, Souza (2010) a profissão educador social nos países considerados desenvolvidos é reconhecida oficialmente pelos ministérios, universidades e conselhos e exige a formação de ensino superior para exercício da função. Isso demonstra a preocupação em que estes países possuem em atender esses indivíduos que se encontram em condições sociais desfavoráveis.

Em relação ao Brasil, a Educação Social ainda continua em processo de consolidação. Os profissionais que já atuam na Educação Social têm reivindicado a formação para os trabalhadores que atuam na área e para aqueles que pretendem atuar.

Nesta perspectiva que o deputado cearense Sr. Chico Lopes, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB/Ceará), teve a iniciativa de propor o primeiro Projeto de Lei denominado pelo nº 5346 de 2009 (BRASIL, 2009), no qual defende a regulamentação da profissão. Porém, o seu projeto de lei prevê a possibilidade de algumas mudanças no que se refere à atuação, área de abrangência e formação do educador social.

O Projeto de Lei em questão encontra-se organizado em seis artigos. Apesar de muita polêmica, o documento é reconhecido como um importante avanço na profissão, sendo voltado aos segmentos mais prejudicados pela exclusão social. Todavia, define em seu art. 2º os campos destinados a atuação do educador social de modo restrito, não abrangendo toda a sociedade como destaca-se em

- I – as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;
- II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV – a realização de atividades sócioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
- V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária (BRASIL, 2009, p. 2).

Quanto à formação específica para o atendimento das demandas sociais contemporâneas, o artigo 3º do Projeto de Lei nº 5346/2009 (BRASIL, 2009) sugere para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilização política pela elaboração de um Plano de formação em Educação Social aos profissionais reconhecendo esta necessidade para o

atendimento desta demanda. No que se refere a contratação de educadores sociais, o artigo 4º do Projeto estabelece a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a responsabilidade de:

- I – adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata o artigo 2º e 3º desta Lei;
- II – Criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;
- III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão (BRASIL, 2009, p.2).

Nota-se que este projeto descreve “níveis diferenciados de admissão de acordo com a escolaridade”, isto significa a não exigência de uma formação superior, apenas técnica para os educadores sociais.

É preciso considerar que existe outro projeto de lei em tramitação sobre a regulamentação da profissão de Educador e Educadora Social. Trata-se do projeto de lei nº 328 de 2015 (BRASIL, 2015), do Senador Telmário Motta do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e a proposta segue para análise da Comissão de Assuntos Sociais.

Neste Projeto de Lei fica determinado como campo de atuação dos educadores sociais as atividades que envolvam ações educativas com diversas populações em programas educativos, passando a ser atribuições do educador, as ações que envolvam direitos e deveres humanos, justiça social e o exercício da cidadania. Os profissionais deverão ter formação superior em nível de graduação. Segundo o senador esta proposta possui um caráter inovador e diz respeito a uma demanda histórica do segmento educacional no Brasil.

Os Projetos de Lei são considerados como um conjunto de normas, e de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) artigo 58 parágrafo 2 deve se submeter a comissões no legislativo para aprovação ou veto. Portanto, a regulamentação da profissão de educador social no país está em andamento. A iniciativa do deputado Chico Lopes e a proposta do senador Telmário Motta é um grande passo para o reconhecimento da regulamentação da profissão do educador social no país.

3. O Adolescente em Conflito com a Lei e o Espaço Socioeducativo

Na atualidade, a legislação que ampara as crianças e adolescentes é o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (BRASIL, 1990) que foi estabelecido pela Constituição

Federal de 1988, BRASIL (1988) a qual estruturou os direitos básicos para as crianças e os adolescentes, definindo já em seu art.2º p.1, que adolescente é aquela pessoa que se encontra na faixa etária entre 12 e 18 anos de idade.

A referida lei considera a prática de ato infracional pelos jovens, sendo definida em seu art.103, p.28, o ato infracional como: “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Ou seja, ao quebrar uma regra estabelecida pela sociedade é aplicado ao adolescente uma medida socioeducativa e a autoridade responsável em tomar as medidas cabíveis junto aos adolescentes em conflito com a lei, pertence ao Juiz da Infância e da Juventude conforme determina o art. 146, p. 36, do ECA BRASIL (1990). Assim, após a verificação e comprovação da conduta, a autoridade competente poderá determinar dentre outras, seis diferentes medidas socioeducativas prevista no art. 112, tais como:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviço a comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semi – liberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional;
- VII – qualquer uma das previstas no art.101, I a VI (BRASIL, 1990, p.29).

A medida de privação de liberdade, um dos objetos deste estudo, está sujeita ao caráter “[...] de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”, conforme consta o art.121 p. 31 do ECA (BRASIL, 1990). Nesse caso, o adolescente em conflito com a lei ficará totalmente privado de sua liberdade e irá cumprir a medida socioeducativa em ambiente institucional exclusivo para adolescentes. Segundo o mesmo artigo, a medida jamais deverá ser aplicada se houver outra medida mais adequada, e também não comporta prazo determinado, devendo ser reavaliada no máximo a cada seis meses. Em nenhuma hipótese o período máximo de internação deverá exceder o período de três anos (BRASIL, 1990, p. 31).

Entre as obrigações dos programas de atendimento, destaca-se a oferta à educação como processo relevante para transformação social de adolescentes autores de atos infracionais. Desse modo, o direito a educação deve ser possibilitado, conforme consta no item XI do art. 124 p. 32 do ECA (BRASIL, 1990), “receber escolarização e profissionalização”, assim, no cumprimento da medida de internação, as aprendizagens escolares devem ser garantidas aos adolescentes para que possam contribuir com o

desenvolvimento integral dos jovens que por um determinado período se encontram afastados do ambiente formal de educação.

3. A Educação no Espaço Socioeducativo

O papel da Educação como programa de reinserção social é garantido para os adolescentes em conflito com a lei, como um das funções básicas da socioeducação. A educação neste ambiente pertence à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo reconhecida como um campo de relevância da educação social e também como modalidade da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996).

Segundo Maeyer (2013) a maioria dos detentos são jovens oriundos de classes sociais baixas e possuem um nível educacional insuficiente. Para o autor, a oferta do aprendizado escolar e profissionalizante contribui para mudanças sociais evitando que os adolescentes retornem para a marginalidade após o período em que ficaram privados de liberdade.

Mas, conforme o especialista em educação prisional Maeyer (2013), no qual declara que visitou as prisões de aproximadamente oitenta países do mundo e constatou que a educação para os reclusos nem sempre é aceita como uma oportunidade futura e que a maioria das reivindicações colocadas pelos infratores se pauta na saída para liberdade e não em tornar o momento de reclusão menos doloroso ou mais interessante possível (MAEYER, 2013).

Diante dessas considerações, cabe aos educadores realizarem um trabalho que não se confunda com uma das intervenções do sistema de reclusão, mas de um momento de valorização do tempo da educação e que desenvolvam um aprendizado que seja útil para toda a vida, com os ideais de inclusão e comprometidos com uma abordagem inovadora.

De acordo com Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa (BRASÍLIA, 2006) servidores que executam suas atividades nos espaços socioeducativos independentes das atribuições inerentes ao seu cargo, devem ser preparados para trabalhar como educadores. Assim, percebe-se o quanto é essencial a atuação integrada dos diversos profissionais que desempenham suas tarefas nos ambientes socioeducativos em resposta á promoção dos direitos dos adolescentes internos.

Desse modo, conforme consta em Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa (BRASÍLIA, 2006), as unidades de atendimento socioeducativo devem estar também estruturadas em três dimensões tais como:

1. Respeito aos direitos fundamentais dos adolescentes: garantia da sua integridade física, psicológica e moral;
2. Ação socioeducativa: educação para o convívio social e para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente;
3. Segurança cidadã: medidas de contenção e segurança (BRASÍLIA, 2006, p. 43).

Compreende-se, que toda equipe que desenvolve suas funções nas unidades de internação, independente da função específica de cada um, devem compreender estas três dimensões que visam à garantia dos direitos dos adolescentes internos, assim como o melhor desenvolvimento e incentivam o protagonismo juvenil. Esses princípios consideram que o adolescente em conflito com a lei é o personagem central da comunidade socioeducativa.

4. O curso de Pedagogia e a atuação do Educador em espaços socioeducativos

Assim como os vários cursos de Licenciaturas, o curso de Pedagogia é considerado como a ciência responsável pelas práticas educativas preocupadas com o desenvolvimento integral dos indivíduos e compreende suas ações pedagógicas em todos os âmbitos no qual há a necessidade da propagação da educação. Desse modo, cabe destacar alguns excertos da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), composta por 15 artigos que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras **áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (grifo nosso)**
Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1 à 2)

Observa-se que nesse parágrafo das Diretrizes acima, é proposto que o pedagogo tenha formação em espaços escolares e fora da escolar. Na citação abaixo, nota-se que na formação também estão previstos processos de planejamento, execução e acompanhamento de experiências educativas não escolares

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e **experiências educativas não-escolares**; (grifo nosso)

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em **contextos escolares e não escolares**; (grifo nosso)

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IV - trabalhar, em **espaços escolares e não-escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; (grifo, nosso).

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em **ambientes escolares e não-escolares**; (grifo, nosso).

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências **não-escolares**; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 2, grifo, nosso).

Por fim, considera-se neste parágrafo a importância do cumprimento desta Resolução para a realização da prática docente sendo ela em quaisquer áreas em que seja realizado o processo escolar,

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino **Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução** (BRASIL, 2006, p.1-5 grifo, nosso).

É possível perceber que o educador graduado em Pedagogia deverá receber preparação para realizar suas práticas educativas não apenas em ambientes formais de educação. A atuação do profissional em espaços não formais tem o desafio de combinar uma prática de competência com uma visão voltada para realidade ao qual se encontra inserida.

Quanto às práticas educativas realizadas nestes espaços Pereira (2011), considera que devem ser trabalhadas diferentes daquelas realizadas na escola comum, mas precisam ser complementares a ela e desenvolverem o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa visando à transformação social. Desse modo a educação é considerada como prática escolar e não deve ser exclusivamente função da instituição escolar (Muller, Moura,

Natali, Souza, 2010). Faz-se necessário contribuir para a transformação social, uma vez que diferentes espaços de atuação oferecem possibilidades para realização do exercício educativo.

Desta forma podemos constatar que para realização de práticas educativas emancipatórias que possibilitem a construção da autonomia pessoal e a preparação para a vida em sociedade, a educação nos espaços socioeducativos poderiam ser melhores desenvolvidas com profissionais preparados para o atendimento específico.

Mas, segundo Paiva (2007) “[...] professores que estão em escolas de presídios nem sempre fizeram esta escolha [...]” (PAIVA, 2007, p.46), isso pode significar que se o profissional não possuir um conhecimento dentro de sua formação que contemple os problemas reais da sociedade, terá dificuldade em desempenhar seu trabalho dentro desses espaços.

Segundo Paula (2009) as universidades brasileiras pouco tem se preocupado em aderir em suas propostas de ensino, pesquisa e extensão expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), no que se refere a abordagem dos aspectos sociais e a formação dos pedagogos para diferentes espaços educativos.

Já as universidades européias, como afirma Moura e Zucchetti (2010), possuem “[...] cursos de graduação em educação social, que formam educadores para trabalhar no âmbito de programas sócioeducativos, voltados à adultos, usuários de drogas, idosos, etc [...]”. Logo, percebe-se que ao contrário do Brasil, os países desenvolvidos se preocupam também com a formação de um profissional que esteja apto a atuar dentro do que podemos denominar de uma educação social, enquanto complemento da educação em espaços escolares.

Devido às demandas da sociedade há necessidade de rever os cursos de Pedagogia no Brasil, repensando suas matrizes curriculares para que possa oferecer aos futuros educandos a possibilidade de exercer sua profissão com segurança nos mais diversos campos de atuação em conformidade com as diretrizes educacionais. Em todas as áreas que se voltam para a educação fora da escola, como a Educação Social e a Pedagogia Social, as concepções de Paulo Freire, são fundamentais, pois, visa uma educação libertadora e é considerado como um grande inspirador dessas áreas no Brasil.

Considerações finais

Os estudos realizados neste Trabalho tiveram propósito de refletir acerca da formação dos graduandos em Pedagogia para atuarem em espaços não formais de Educação, como as Instituições socioeducativas destinadas aos adolescentes em conflito com a lei.

Neste sentido as pesquisas teóricas permitiram o alcance dos objetivos propostos, compreendendo que o Educador pode ser inserido em qualquer espaço que ocorra o processo de ensino aprendizagem.

Observou-se que o trabalho realizado junto aos indivíduos que se encontram em vulnerabilidade social pertence ao campo da Educação Social que visa à reconstrução e humanização das pessoas, conforme defende Pereira (2011). Assim, para alcançar resultados satisfatórios, faz-se necessário que este trabalho seja realizado por profissionais que possuam conhecimentos em nível de ensino superior como também o reconhecimento da profissão.

Quanto aos adolescentes autores de atos infracionais, os dados obtidos a partir do ECA (BRASIL, 1990) permitiram compreender que estes devem ser considerados pela sociedade como sujeito de direitos, assegurando o cumprimento apenas de medidas socioeducativas, que objetivam contribuir para o melhor desenvolvimento como cidadão civil. Deste modo, as Instituições socioeducativas deverão contar com uma equipe profissional que seja capaz de ofertar uma proposta pedagógica aos adolescentes, que promova a inclusão social com garantia dos seus direitos.

Diante desta perspectiva, constatou-se que a Educação é de extrema relevância para transformação social de adolescentes em conflito com a lei. Contudo, ressalta-se as considerações de Maeyer (2013) quando afirma que para os reclusos, a Educação nem sempre é aceita como uma oportunidade de transformação futura. Sendo assim, cabe aos educadores responsáveis, realizarem um trabalho educativo que não se confunda com as intervenções do sistema de reclusão, mas de um momento de valorização do tempo e da educação escolar.

A partir destas ideias, nota-se a importância da exigência de um profissional com nível superior de ensino para lidar com esta demanda presente na sociedade. Neste caso, o Curso de Pedagogia é considerado como uma ciência responsável por práticas educativas voltadas para o desenvolvimento integral do indivíduo, compreendendo suas ações pedagógicas em todos os âmbitos em que há necessidade da propagação da educação conforme destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Porém, de acordo com Paula (2009) as Universidades brasileiras pouco têm se preocupado em inserir em suas propostas de formação a abordagem dos aspectos sociais e a atuação em diferentes espaços, focando a docência apenas em ambientes formais de aprendizagem.

Diante do exposto foi possível perceber que se não houver uma formação que contemple

os diversos segmentos presentes na sociedade, não haverá profissionais capazes de realizar um trabalho satisfatório junto aos indivíduos que se encontram em situações de vulnerabilidade social.

Referências:

PEREIRA, Antônio. A Educação no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Ver. Ed. Popular**, Uberlândia, v.10, p.38-35, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20214/10790>. Acesso em: 20/09/2016.

MAEYER, de Marc. Educação na Prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, **Porto Alegre**, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/04.pdf>. Acesso em: 20/09/2016.

PAIVA, Jane. Conteúdos e Metodologias: A prática Docente no Cárcere. Eja e Educação Prisional. **Salto para o futuro**. Ministério da Educação. Boletim 06, maio, 2007. Disponível em:

<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Publica%C3%A7%C3%B5es/Publica%C3%A7%C3%B5es/Educac%C3%A3o%20prisional.pdf>. Acesso em: 24/09/2016.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. Educação Popular, Educação não formal e Pedagogia Social: Análise de conceitos e implicações para Educação Brasileira e Formação de Professores. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PR 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103_1034.pdf. Acesso em 24/09/2016.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: avaliação políticas públicas. Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.66, p.9-28, jan./mar.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a02v1866>. Acesso em: 20/09/2016.

MULLER, Verônica Regina; MOURA, Fabiana; NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A formação do profissional da educação social: espectros da realidade. **XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL**. UFSC. 2010. Disponível em: <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CULLER-Ver%C3%B4nica-Regina3.pdf>. Acesso em: 24/09/2016.

BRASIL. **Projeto de lei nº 5.346, de 2009**. Regulamenta educação social como profissão. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=661788>. Acesso em 24/09/16.

BRASIL. **Projeto de lei do Senado nº 328,2015**. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=166982&tp=1>>.

Acesso em: 24/09/16.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 de set. 2016.

BRASIL. de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 24/09/16.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 24/09/2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20/09/2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20/09/2016.

BRASIL. Câmara de Educação Básica: Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: CNE/CB 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 20/09/2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20/09/2016.

BRASÍLIA. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa.** Coordenação técnica Antônio Carlos Gomes da Costa. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006, 156 p. Paraná. Educação e Escola: Saberes e Práticas, 2011. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/socioeducacao-aproximacoes-com-makarenko.html>. Acesso em: 24/09/16.



JUSTIÇA RESTAURATIVA E A RECONFIGURAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI POR MEIO DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Michelle Brambilla de Oliveira Kozuki¹

Resumo: Essa pesquisa bibliográfica tem o objetivo de apresentar o projeto “Justiça Restaurativa” que está sendo implantado em algumas Instituições de Ensino de Maringá e Região com o intuito de apresentar os benefícios que o exercício da mediação escolar promove para a prevenção da violência escolar. A mediação escolar oportunizará aos alunos a reflexão e reconfiguração da consciência sobre o ato infracional e desta forma possibilitará a ele mudar formas de pensar e de como se comportar em determinadas situações, já que a reincidência dos adolescentes em cometer novamente o ato infracional está alta. Desta forma, trabalhar para a prevenção da violência na escola formando sujeitos conscientes para uma melhor tomada decisão.

Palavras-Chave: Adolescente. Consciência. Justiça Restaurativa. Mediação escolar.

1. Introdução

Durante a realização da minha dissertação sobre Metas futuras de jovens e adolescentes, uma inquietação surgiu em virtude do resultado da pesquisa, onde foi aplicado um questionário para 26 adolescentes que cumpriram regime socioeducativo e constatou-se que este grupo valorizava as metas futuras, que se sentiam motivados e apresentavam expectativas de futuro, sonhando com um recomeço bom em sua vida. Porém, a maioria deles era reincidente e estava cumprindo as medidas pela segunda vez. Então questiono, essas medidas têm cumprido o suposto psicopedagógico de reconfiguração da consciência do transgressor? Permitem redimensionar o entendimento de si e do mundo, de maneira que alcancem perspectivas de uma vida digna?

Estas questões têm sido consideradas relevantes para a sociedade, onde cada vez mais

¹ Mestre em educação – UEL, Especialista em Gestão Escolar – Bagozzi, Especialista em Atendimento Educacional Especializado – Unicesumar, Graduada em Artes Plástica – UEL e Graduada em Pedagogia – Ulbra. E-mail: mibrambilla2014@gmail.com;

são vista como importantes contribuições para o desenvolvimento educacional, pessoal e emocional de um adolescente em conflito com a lei. Neste sentido, ressalta-se o interesse pela pesquisa já que em 2016 em Maringá foi apresentada à Prefeitura, a proposta da Justiça Restaurativa na escola, onde traz uma nova perspectiva pacificadora e preventiva de lidar com a violência de jovens e adolescentes em conflitos com a lei.

Desde 2007, é possível optar pela solução de conflitos por meio da Justiça Restaurativa e a prática vem sendo disseminada no Brasil em várias regiões como Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia, Maranhão e Distrito Federal. A técnica busca por meio do diálogo resolver os conflitos fazendo com que os envolvidos se comprometam, chegando juntos ao consenso sem a conclusão do certo ou do errado.

Esta proposta defende a ideia de que se pode formar no adolescente a consciência do ato causado, levando-o a mudar de atitude no futuro. Então, se os adolescentes valorizam as metas futuras em suas vidas, se apresentam expectativas de futuro e sonham em recomeçar, o que os falta então? A Justiça Restaurativa na escola contribuirá na reconfiguração da consciência desse adolescente para a mudança de atitude? É possível por meio da mediação escolar promover o “pensar” e com isto construir nova mentalidade social? Partindo desses questionamentos, este artigo irá refletir sobre estas e outras questões para contribuir com a sociedade, especificamente a escola.

Logo, dentro desse cenário, pretende-se verificar se a justiça Restaurativa por meio da mediação escolar promove uma reconfiguração da consciência do indivíduo.

Espera-se, paralelamente, responder aos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Definir adolescência e a construção da consciência;
- ✓ Conceituar Justiça Restaurativa;
- ✓ Refletir sobre a mediação escolar e seus benefícios para a Instituição Escolar;
- ✓ Apresentar o projeto Justiça Restaurativa de Maringá.

2. Adolescência e a Construção da Consciência

A adolescência se encontra entre a infância e a idade adulta, não sendo possível marcar o início e o fim dessa fase. A adolescência segundo o Eca – Estatuto da criança e do Adolescente (1990) considera adolescente o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade. Já, Souza, Pinto e Oliveira (2003) conceituam a adolescência nos dias de hoje como uma construção social que corresponde às vivências que acontecem entre a infância e a idade adulta. É a fase onde a uma construção de identidade, um período onde surgem curiosidades,

questionamentos, medos, inseguranças, experimentação, e um desejo de pertencimento que influencia nas suas tomadas de decisões.

É nesse momento que o adolescente constrói sua identidade, muitas vezes não se baseando mais nas orientações dos pais e sim nas relações sociais construídas, principalmente em grupos, que considerará como as mais importantes para sua vida neste momento. Dell’Aglia, D. D., Koller S. H. (2011) esclarecem que o indivíduo no seu processo de amadurecimento busca sua autonomia conforme vai se desenvolvendo. O contexto social que esse adolescente está inserido terá grande influência no seu amadurecimento emocional e social. A sua formação pessoal e social será reflexo das relações familiares, pessoais, escolares e/ou instituições na qual pertencem sendo para o “bem ou para o mal”. Como cada um que passar por essa fase, dependerá das diferenças nas classes, etnias, gêneros segundo descrevem Maia, Mancebo e Ravasco (2010).

Leal (2010) descreve que a adolescência está relacionada a fatores históricos, culturais e sociais que o indivíduo está inserido e geralmente é vista como um período difícil marcado por conflitos. É segundo a autora a realidade social que é o ponto de partida para o verdadeiro desenvolvimento, oportunizando que o conteúdo social se transforme em conteúdo individual. Ainda segundo a autora, é na transição de uma idade para outra que a estrutura geral da consciência se modifica. As leis que regulam tais formações, as mudanças e as novas relações dessas formações constituem a dinâmica do desenvolvimento. A partir daí, a personalidade consciente da criança é modificada, influenciando seu desenvolvimento futuro percebendo-se diferente e conseqüentemente mudam-se suas relações com mundo que está a sua volta, sendo então, a adolescência uma fase de desenvolvimento pleno e não uma fase turbulenta como é vista.

O desenvolvimento da consciência de acordo com Leal (2010) relaciona-se com a motivação da atividade da criança enfraquecendo os velhos estímulos para dar lugar aos novos levando o sujeito a reinterpretar suas ações anteriores, possibilitando o surgimento de um novo estágio de desenvolvimento. Para o adolescente, essa evolução do desenvolvimento permitirá participar ativamente da realidade social, oportunizando-o a alcançar um nível superior em seu pensamento, construindo um novo conteúdo de pensamento passando então, a dominá-los. O conceito, segundo a autora é uma nova forma de atividade intelectual, uma nova conduta, um novo mecanismo intelectual. Outro aspecto importante na formação de conceitos é que ele tem um papel fundamental de oportunizar ao adolescente que se perceba internamente analisando suas vivências desenvolvendo sua auto-percepção.

Os indivíduos são marcados pelo contexto histórico, alcançados pelas concepções históricas, que nos chegam de diferentes formas, pertencem ao passado, mas continuam no presente e as práticas sociais são mantidas. Esse homem se comporta de forma diferente em cada espaço, em cada dimensão na vida social, apresentam valores, formas de proceder, linguagens específicas, autorregulações específicas, regulações específicas. Seu comportamento se estabelece de acordo com o social. Cada novo ser entra num mundo em funcionamento e tem que aprender a lidar com cada espaço. O mesmo acontece quando a criança nasce, tem que aprender a participar da dinâmica familiar, que tem possibilidades e valores específicos e este ser deve encontrar um posicionamento singular, que é construído ao longo de sua história CHARLOT (2001).

Charlot (2001) em suas pesquisas diz que o homem é o único ser que precisa ser educado, deve tornar-se ao que deve ser, e ele próprio fará por si mesmo. Os cientistas o pensaram como alguém inacabado que será concluído fora do útero, definindo-se ao longo da sua história. Nascer é entrar em uma história, interagir com outros homens, entrar num mundo onde terá que se estabelecer e exercer uma atividade. Isso significa ter que aprender, para viver com os outros pertencentes a este mundo, responderá quem sou eu, quem é o mundo e quem são os outros. O social no início está fora do sujeito, ele vai incorporando-o. O mundo nos é apresentado de uma forma já interpretado, o outro vai sinalizando as coisas, ensinado pelas pessoas, já interpretado por elas. É preciso investigar antes de sentenciar o que o aluno não aprendeu, ou seja, investigar o específico. Não pode haver um apressamento ou julgamento na origem do problema.

Ainda, segundo o autor, a relação com o saber é uma relação com o mundo, entretanto, tem instâncias privilegiadas em decurso de outras, traz sempre uma relação epistemológica, acontece aos poucos, precisa ser alimentado e não se aprende a mesma coisa e ao mesmo tempo. Tem a necessidade de aprender para fazer parte do mundo e assim poder transformá-lo, moldá-lo e então apropriar-se dele. O sujeito entra num mundo cheio de significados, partilhado com outros sujeitos. O saber se materializa em alguma coisa, um livro, uma ferramenta, um manual, mas ele não aflora desses objetos. Está presente neles, mas não sai dali, deve entrar em interação com objeto do saber. Aprende pelo uso e algumas figuras estão situadas na realização de certas atividades, como dispositivos e formas relacionais. Cada lugar uma função social é exigida e a forma de relação também é diferente, porque as pessoas são diferentes e o momento que se dá é marcado pelo lugar e pelas situações de aprendizagem que envolve o aprender.

A relação da identidade com o saber também é construído. A boa relação com o saber passa pela identidade, a relação é com a pessoa que representa o saber, ou seja, sendo também uma relação social. As marcas sociais são trazidas nessa relação, por isso o cuidado com o processo de elaboração dessa construção CHARLOT (2001). Nesse processo, da construção do saber, muitas vezes os saberes construídos socialmente são invertidos. Como a sociedade vive atualmente uma inversão de valores, os adolescentes acabam reproduzindo no seu dia a dia aquilo que pensam, sentem e fazem. E, pode nesta relação social cometer algum ato infracional, e este pode ser como forma de se fazer pertencente, acolhido para assim poder ser visto, mesmo que seja pelo sistema, sendo o autor da infração.

3. Adolescência e o Ato Infracional

É importante que família, poderes públicos, escola, sociedade trabalhem com a prevenção desses delitos, dessas condutas antissociais, mas se acontecerem, os motivos pelos quais foram cometidos pelos adolescentes devem buscar ações que realmente minimizem tal situação. O ECA – Estatuto da criança e do adolescente (1990) no Art 4º diz que

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Entretanto, nem sempre esse dever é cumprido integralmente pelos responsáveis, sejam eles da família, comunidade, entre outros. E quando isso acontece a probabilidade desse adolescente cometer um ato infracional é grande. A Lei 8069/90 (O Estatuto da Criança e do Adolescente) prevê ao adolescente a quem for atribuído o cometimento de atos infracionais, que poderá ser determinada a sua passagem por uma medida sócio-educativa. Tais medidas estão dispostas no ECA onde diz que verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. Eca (Lei 8069/90 - Art 112 °).

Entende-se que o adolescente que pratica atos infracionais pode ter o curso de sua vida

alterado por meio de ações educativas e sua conseqüente reintegração na sociedade. É percebido que a intenção das chamadas Medidas Sócio-educativas apresentam-se como um conjunto de ações educativas, voltadas para um público em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, por definição, onde tais medidas fazem parte do escopo da educação social e segundo assegura o Eca (1990), o adolescente infrator deverá se submeter as medidas cabíveis como:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - abrigo em entidade; VIII - colocação em família substituta. ECA (Art 101º lei n ° 8069/90).

Na cidade de Maringá a prefeitura mantém o Centro de Referência Socioeducativo (CRSE), um programa que tem a responsabilidade de operacionalizar, acompanhar e monitorar as medidas sócioeducativas de Prestação de Serviço à Comunidade e a Liberdade Assistida. A proposta do CRSE consiste em orientar e reintegrar o adolescente na sociedade com responsabilidade. A prefeitura desenvolve Projetos de Atenção Social para crianças e adolescentes vulnerabilizados (social e pessoalmente), onde são ofertadas diversas atividades como artes culinárias, violão, espanhol, serviços de escritório, artesanato, informática, atividades de lazer e esporte.

Dentre alguns programas desenvolvidos, têm o “Boas Práticas”, que são projetos bem-sucedidos, com um resultado positivo na vida das pessoas, e no ambiente institucional, social e cultural onde foram concebidos e aplicados numa ação integrada entre o setor público, privado e sociedade civil. Tais projetos retratam a diversidade de problemas existentes na área e mostram que é viável superá-los; são vivências onde o humanismo é o fator principal, não deixando de lado a competência técnica e o profissionalismo com os quais são desenvolvidas e, pelo menos, em um aspecto, possuem algum item merecedor de destaque, seja em relação à educação, à geração de emprego ou renda, seja no trabalho desenvolvido com famílias, na formação profissional, etc.

Outro programa que tem sido avaliado no ano de 2016 pela prefeitura de Maringá, a Justiça Restaurativa na escola, que foi proposto pela Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC) em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) cujo objetivo é restaurar as relações humanas e reparar danos

causados, evitando, assim, a propagação da violência.

Em Maringá a Justiça Restaurativa é promovida pelo Propaz-UEM, Programa de Justiça Restaurativa e Cultura da Paz, vinculado ao Escritório de Aplicação do Curso de Graduação em Direito. O processo consiste em promover o encontro das pessoas envolvidas em situação de conflito ou violência (vítima, ofensor, familiares, amigos e comunidade) para, orientados por um coordenador, abordarem o problema e construírem soluções para necessidades dos envolvidos, resultando na responsabilização, transformação e reintegração social.

4. Justiça Restaurativa, Mediação Escolar e a Reconfiguração da Consciência

Segundo Zher (2008) a justiça restaurativa oportunizará ao indivíduo assumir a verdadeira responsabilidade, que diz respeito à compreensão das consequências humanas advindas dos seus atos, ou seja, assumir a responsabilidade pelas consequências das ações provocadas por eles. Segundo o autor, o ofensor deveria refletir sobre o que será feito para corrigir a situação e junto ao ofendido tomar medidas para reparar os danos causados. Atualmente, Zher (2008) afirma que os infratores recebem na maioria das vezes em sua sentença a punição e não se tornam responsáveis pelos seus atos. Para o autor, a oportunidade de corrigir o mal e o de torná-lo um cidadão produtivo poderá aumentar sua autoestima e encorajá-lo a adotar um comportamento lícito.

Lago (2013) coloca que a Justiça restaurativa oportunizará o exercício da mediação escolar e esta trará para o campo educacional um novo conceito social, onde valorizará a inculcação de valores em relação a pessoa humana, a solidariedade e a paz.

Durante o processo ha o mediador que oportunizará o diálogo para solucionar o conflito, possibilitando aos envolvidos sugerirem uma reparação. A autora diz que se as guerras iniciam nas mentes dos homens, é possível que a defesa da paz seja construída também desta forma, na cabeça dos homens. A mediação é o processo de humanização, ou seja, é o instrumento que o homem cria. Entre o sujeito e o meio têm os mediadores, e a linguagem vai estabelecer uma relação entre o homem e o meio. Não é toda relação que promove aprendizagem, só vai acontecer se houver afetamento, já que umas pessoas afetam as outras. Logo, a mediação escolar, privilegiará a comunicação interpessoal, em todos os níveis, oportunizando a cooperação, compreensão e reflexão sobre o outro, com respeito e igualdade (LAGO, 2013).

A autora ainda afirma que a mediação escolar oportuniza a comunicação, discussão e construção de valores que valorizam a pessoa humana, a solidariedade e a paz. Quando proposta para jovens, há a valorização de determinados aspectos que geralmente não são vivenciados no dia a dia como valorização dos sentimentos, o respeito ao outro, a promoção da autoconfiança, em suas habilidades, valorização da autoestima, o exercício da tolerância, despertando o interesse e a capacidade.

Desta forma, Lago (2013) afirma que a mediação escolar privilegiará a comunicação interpessoal, fazendo com que os alunos reflitam para que possam compreender o outro exercitando o respeito e a igualdade. Além disso, esta proposta buscará desenvolver a cooperação e o reconhecimento do outro enquanto indivíduo apresentando as seguintes vantagens de acordo com (LAGO, 2013):

- a) O conflito faz parte da vida pessoal;
- b) É possível ter uma visão positiva do conflito;
- c) Constrói um sentimento de cooperação e fraternidade na escola;
- d) Criam-se sistemas organizados para enfrentar o problema;
- e) Melhora a qualidade das relações e o clima escolar;
- f) Haverá influência nos índices de violência escolar;
- g) Melhora as condições para o bom desenvolvimento da aula;
- h) Promove a boa convivência ampliando a tolerância de cada um;
- i) O indivíduo toma como propriedade a tolerância e assim levará para outros ambientes sociais.

Para um projeto de mediação escolar ser implantado pela instituição, deverá em primeiro lugar identificar as necessidades, em seguida pedir apoio da comunidade apresentando a vantagem da mediação de conflitos. Para que haja uma melhor efetividade, é importante que toda comunidade escolar estejam envolvidos no projeto além de uma equipe multidisciplinar estar como mediadores.

Já para Leal (2010) a formação de conceitos construídos no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, levará ao pensamento dialético e conseqüentemente dominará o pensamento lógico e é por meio desse pensamento que se torna possível as mudanças substanciais do conteúdo do pensamento. Sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano e apesar desta ideia, Leal (2010) afirma que a tomada de

consciência sobre seu comportamento também é importante e isto vem fundamentar a base principal da Justiça Restaurativa por meio da mediação de conflitos proposta por Zher (2008) onde diz que o indivíduo deve assumir as responsabilidades pelos seus atos. A autoconsciência é o resultado do desenvolvimento sociocultural da personalidade e é por meio dela que o adolescente poderá compreender as pessoas de forma ampla (LEAL 2010).

Portanto, a mediação escolar, enquanto técnica pedagógica, levará os alunos à prática do diálogo, promovendo a resolução de conflitos de forma pacífica, contribuindo para uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem, desenvolvendo as habilidades essenciais para o exercício da cidadania participativa, preparando o aluno para autonomia possibilitando a reconfiguração da consciência por meio do pensar fazendo com que ele mude valores e comportamentos.

Considerações finais

O indivíduo da sociedade contemporânea se mostra um egocêntrico, sem tolerância, violenta, com dificuldade de se colocar no lugar do outro, preocupada com o ter e não o ter. A convivência está cada vez mais difícil demonstrando muitas vezes o desrespeito aos valores humanos e sociais. O homem é um ser racional que precisa durante a sua formação ser educado. E é por meio das relações sociais que constrói sua forma de ser, pensar e agir.

Para que haja um desenvolvimento integral do indivíduo, é importante que a educação ultrapasse os limites do muro da escola. A escola tem um papel fundamental neste processo, pois oportunizará situações que o façam refletir sobre o mundo que o cerca, desenvolvendo uma consciência crítica. Porém, é necessário usufruir de novos instrumentos pacificadores que promovam a tomada de consciência para desenvolverem a capacidade de decisões mediante os conflitos sociais.

Partindo deste pressuposto, é necessário e urgente buscar uma educação que promova a formação que visa o respeito à dignidade humana e que construa valores, de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância, paz e que ensine o respeito às diferenças.

Surge ainda a mediação escolar, que oferece o exercício do diálogo entre os envolvidos, esclarecendo que o conflito faz parte das relações humanas e que podemos procurar meios de resolvê-los sem violência. A mediação ajuda na definição do problema de forma clara e precisa, auxilia no esclarecimento das possibilidades, ou seja, dos prós e contras e dá aos sujeitos a tomada de decisão sobre o que é mais conveniente.

Concluindo, esta prática desenvolve nos alunos além da habilidade de resolverem conflitos, habilidade de comunicação e diálogo, favorecendo também os sentimentos de cooperação e solidariedade. Assim, a escola estará construindo em seu ambiente uma nova cultura escolar, vivenciando um novo estilo de relacionamento entre os alunos, professores, equipe pedagógica e comunidade escolar. Segundo Lago (2013) este é um método que dignifica a pessoa humana para que possa entender o mundo de forma consciente e interagir sobre ele mudando caminhos se houver necessidade.

Referências

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** 1 ed. Porto Alegre: Armazém Digital, 2011.

BOCK, ANA MERCÊS BAHIA. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, abril 2004.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 agosto. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Artmed, Porto Alegre, 2000.

CHARLOT, Bernad. **Os Jovens e o Saber. Perspectivas Mundiais.** Tradução de: Fátima Murad. São Paulo: Artmed Editora S.A; 2001.

DELL'AGLIO, D. D., Koller S. H. (orgs) **Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção.** Casa do Psicólogo, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAGO, Andréa Carla de Moraes Pereira. **Direito Educacional: prevenção da violência e solução de conflitos pela mediação escolar.** 1 ed. Maringá – Pr. IDDM, 2013.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia histórico-cultural.** Tese. Universidade de São Paulo, 2010.

MAIA, M.; Mancebo D.; Ravasco A. A.; **Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado.** Psicologia, Ciência e Profissão. n 30, 2010.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; PINTO, R. G.; SOUZA, A. S.; **Perspectivas de futuro entre**

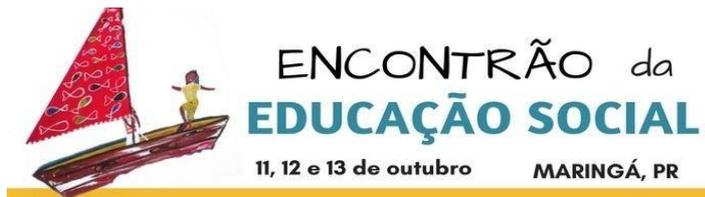
adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. In: **Temas em psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, 2003.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de estado da Justiça e da defesa da cidadania, Conselho Estadual dos direitos da criança e do adolescente. **Eca, Estatuto da criança e do adolescente**. p. 31, São Paulo, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VYGOTSKY, L. S. (1989). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.



MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGISLATIVOS DA SOCIOEDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES DE INTERNAÇÃO

Felícia Aparecida Fernandes¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é caracterizar as leis vigentes em cada período da história brasileira, as quais regiam a forma de tratamento de crianças e adolescentes considerados autores de ato infracional, para que seja possível compreender a cultura criada dentro das unidades de internação, bem como a forma como a sociedade entende a Socioeducação no Brasil. Por meio dos marcos históricos e legislativos referentes ao tratamento de crianças e adolescentes autores de atos infracionais, será possível compreender as dificuldades e a complexidade do tema abordado, bem como a importância do estudo e pesquisa sobre o assunto na área da educação.

Palavras-chave: Socioeducação. ECA. SINASE. Ato infracional.

Introdução

Neste trabalho iremos perpassar os marcos políticos, legislativos e históricos da Socioeducação e das instituições de atendimento de crianças e adolescentes considerados autores de ato infracional. Dentro dessa perspectiva, se faz necessário conhecer as legislações e as concepções de tratamento destinada às crianças e adolescentes brasileiros que eram considerados infratores, para que possamos compreender como foi construída a cultura das unidades de internação responsáveis pelo tratamento desses sujeitos.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: fhe.ap.fernandes92@gmail.com;

Nesta revisão de biografia será possível perceber a concepção de criança e de adolescente em cada um dos períodos abordados, bem como suas transformações com o passar do tempo e, principalmente, com as mudanças na legislação vigente no país. Será possível observar, também que, mesmo com grandes mudanças na legislação, a cultura punitiva adotada nas unidades de internação permanecia sem mudanças significativas.

Mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ratificada em 1948, e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, somente a partir da década de 1970 que aumentaram as discussões referentes aos direitos da criança e do adolescente no Brasil, por conta da luta pelos Direitos Humanos. Neste contexto as crianças e adolescentes passam a ser vistos como sujeitos de direitos e parte integrante da sociedade. Ao contrário do que acontecia antes, pois eram vistos como meros objetos sob proteção do Estado.

Leis que norteavam o tratamento de crianças e adolescentes autores de ato infracional

Para compreender a organização das instituições socioeducativas brasileiras e as ações realizadas por elas na atualidade, faz-se necessário revisitar o processo histórico e os marcos políticos e legais que nortearam o atendimento de crianças e adolescentes em conflito com a lei desde o Brasil Colônia.

O estudo feito por Almeida e Mansano (2012), oferece uma rica contribuição neste sentido, pois apresenta uma revisão consistente e detalhada do processo histórico e dos marcos que transformaram as instituições e a forma de tratamento das crianças e adolescentes no Brasil. No quadro a seguir podemos observar as transformações e marcos políticos apontados no referido estudo e uma síntese de como era o tratamento das crianças e adolescentes em cada período.

Período/ Ano	Lei Regente	Instituição	Características
Período Colonial 1530 – 1822	Leis da Metrópole	Casas de Meninos (1554)	- Primeira instituição fundada no Brasil; - O objetivo era corrigir os comportamentos julgados inadequados; - A educação e a catequese se tornaram uma forma de normatizar e adequar a população; - Prevalciam as ações punitivas.
	Ordenações Filipinas	Casas de Meninos	- Ações punitivas continuavam; - Eram estipuladas severas punições, como pena de

	(1606)		morte e mutilações.
Período Imperial 1822 – 1889	Código Penal do Império (1830)	Casas de Correção (1830)	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições destinadas ao acolhimento e à correção de menores de 14 anos acusados de cometer algum crime; - O tratamento era pautado no tipo de crime cometido pelo interno; - Criadas as Escolas para Meninos Desvalidos; - No início era apenas para os internos, depois é aberta para crianças e adolescentes considerados - Inicialmente era uma concepção punitiva e de correção; - Após algum tempo se torna uma ideia de transformação técnica dos indivíduos.
República Velha (1889 –1930)	Código Penal da República (1890)	Casas de Correção	<ul style="list-style-type: none"> - 1889: Políticas e Leis destinadas à crianças e adolescentes acusados de terem cometido algum ato infracional passam a adotar uma concepção paternalista; - Identificação dos indivíduos que necessitavam de proteção e reforma; - 1890: O trabalho dos internos dentro das instituições se tornou um elemento disciplinador e reabilitador; - As instituições ganharam um novo conjunto de funções com caráter educativo (escola), profissional (fábrica) e punitivo (prisão).
	Código de Menores do Brasil (1927)	Casas de Correção	<ul style="list-style-type: none"> - 1927: Novo marco nas políticas destinadas à infância: Código de Mello Mattos; - Proibição do uso da mão de obra de menores; - Serviço Social instituído como uma profissão; - Maioridade fixada em 18 anos; - Abrigos destinados a receber menores em situação de delinquência ou abandono;
Era Vargas (1930-1945)	Decreto- Lei 3.799/41	Serviço de Assistência ao Menor (1941)	<ul style="list-style-type: none"> - SAM: órgão do Ministério da Justiça que previa orientações de correção e repressão; - Tratamento diferenciado para os dois grupos: delinquentes e abandonados; - Irregularidades, problemas administrativos e denúncias de maus tratos; - Conhecido como “Fábrica de criminosos”; - Concepção punitiva prevalecia.

Ditadura Militar (1964-1985)	Lei Federal 4.513/64	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM)	1964 – 1970: - Tinha como objetivo substituir a concepção presidiária pela concepção educacional; - Substituição da concepção punitiva só ocorreu na legislação; - A forma de tratamento e a cultura dentro das instituições não acompanhou as transformações na legislação. 1970 – 1985: - Aumentam as discussões referentes aos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil por conta das lutas pelos Direitos Humanos; - Crianças e adolescentes vistos como sujeitos de direitos e parte integrante da sociedade; - Código de Menores é revisado e reformulado; - Permanece o caráter repressivo e autoritário nas instituições; - A reformulação trouxe consigo a expressão “Menor em situação irregular”; - Criminalização da pobreza; - Início do Sistema Sócio Penal; - Surgimento do Educador Social de Rua.
	Constituição Brasileira de 67		
Nova República (1985-hoje)	Constituição Federal de 88	FUNABEM	- Art. 227: declara crianças e adolescentes como prioridade do Estado; - 1989: aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança; - FUNABEM transformada no Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA).
		CBIA	
	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Unidades de Atendimento Socioeducativo	- Doutrina de Proteção Integral de crianças e adolescentes; - Modifica completamente a organização das instituições de internamento; - Ficam para trás as instituições e medidas de recuperação de menores infratores e são implantadas as Unidades de Atendimento Socioeducativo, distanciando-se do caráter punitivo e opressor que percorreu as décadas de institucionalização.

Quadro 1: Marcos históricos da Socioeducação no Brasil.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos estudos de Almeida e Mansano (2012).

É possível perceber que, desde o início da institucionalização das crianças e adolescentes no Brasil, a educação se faz presente de formas e objetivos diferenciados. Inicialmente a educação era entendida como um instrumento para moldar o comportamento da população da época, para que se portassem adequadamente como julgava a concepção daquele contexto.

Com o passar dos anos e as transformações na legislação, a educação foi tornando-se cada vez mais presente e mais importante dentro das “instituições de correção”. Os objetivos também se transformavam de maneira lenta.

Mesmo com o caráter educativo, o que prevalecia nas instituições eram as severas punições dadas aos internos. Primeiramente com um julgamento feito por aparência e penas iguais para crianças e adultos, posteriormente com uma postura que envolvia duras rotinas de trabalho, além de castigos e recompensas.

Somente após a década de 1980, como é possível observar no Quadro 1, que as reflexões e discussões acerca da forma de tratamento das crianças e adolescentes institucionalizados se tornam mais fortes e alcançam grandes transformações em relação às políticas e as Leis destinadas às crianças e adolescentes.

Os movimentos sociais organizados em prol da causa da infância associados aos altos custos da internação, aos estudos sobre as consequências da institucionalização no desenvolvimento do jovem, bem como às rebeliões e denúncias constantemente vinculadas a elas, resultaram em consideráveis mudanças no contexto institucional até então apresentado. Foram, portanto, o prenúncio das mudanças de paradigmas nas concepções de tratamento à infância e adolescência, incluindo aquele destinado aos jovens institucionalizados. (ALMEIDA e MANSANO, 2012, p. 172)

Como podemos perceber os movimentos sociais e os estudos da época iniciaram uma nova forma de entender e pensar o tratamento de crianças e adolescentes em todas as situações e não apenas os que estavam nas instituições. Porém as mudanças significativas no trabalho dentro das instituições de acolhimento ainda persistiam, mesmo com as mudanças ocorridas na legislação nacional.

Mesmo com todas as lutas, mudanças e Organizações Não Governamentais (ONG's) atuando em prol da infância e adolescência, o caráter punitivo das instituições e de seus funcionários ainda era muito forte, ou seja, mudaram-se as Leis, porém não mudou a concepção das pessoas envolvidas.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 13 de junho de 1990 trazendo como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos de crianças e adolescentes, compreendendo estes sujeitos como sua absoluta prioridade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 2010, p. 1).

Com isto ocorrem várias mudanças em relação ao tratamento de crianças e adolescentes e também causa divergências em relação à responsabilização dos adolescentes autores de atos infracionais e a maioridade penal estabelecida em 18 anos.

Neste contexto, a Escola, sendo um dos espaços de interação social e difusor de conhecimento tem o papel de divulgar o conteúdo do ECA à comunidade escolar, tendo como objetivo principal a sua efetivação, justamente porque neste ambiente encontram-se os sujeitos desta temática. As crianças e os adolescentes precisam ter conhecimento de seus direitos e deveres para compreender as regras e o funcionamento do grupo social em que estão inseridos. A escola é um dos principais canais para esta propagação e efetiva.

A Escola, justamente por sua função social, tem grande responsabilidade no desenvolvimento das relações, concepções, práticas e valores intrínsecos de cada sujeito, levando em consideração que estas podem ser formadas, reformadas ou desconstruídas.

O ECA traz, também, a mudança na forma de tratamento dos adolescentes que cometeram algum ato infracional. De acordo com o Art. 101 do ECA a criança, entendida como sujeito até 12 anos de idade incompletos, autora de ato infracional receberá uma medida protetiva. Já os adolescentes, sujeito entre 12 e 18 anos de idade, que praticar um ato infracional receberá uma medida socioeducativa segundo o Art. 112.

O Estatuto declara que os sujeitos menores de 18 anos são considerados penalmente inimputáveis, ou seja, são isentos de pena em razão da idade e por serem considerados incapazes de compreender o caráter ilícito de suas ações no momento em que foram executadas. Mesmo não sendo submetido a pena, o adolescente poderá receber diferentes medidas referentes ao ato por ele cometido, como podemos observar no Art. 112 do ECA:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - Advertência;

- II - Obrigação de reparar o dano;
- III - Prestação de serviços à comunidade;
- IV - Liberdade assistida;
- V - Inserção em regime de semiliberdade;
- VI - Internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 1990)

Ao contrário do que uma grande parte da população pensa, ser penalmente inimputável, não significa que o adolescente não vai ser responsabilizado pelo ato que cometeu. Como podemos observar, o ECA, em seus Art. 101 e 112, desconstrói a concepção punitiva e opressora que era empregada nas instituições destinadas aos autores de ato infracional até então. No lugar das punições e castigos, entram em vigor as medidas socioeducativas.

Em janeiro de 2012 surge a Lei nº 12.594, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que sejam autores de ato.

O atendimento dos adolescentes que sofrem medidas socioeducativas é baseado no conjunto de direitos e deveres dispostos no ECA e na Lei do SINASE nº. 12.594/2012, ou seja, o adolescente não deixa de ser um sujeito de direitos por cometer um ato infracional. O ato infracional é uma circunstância em que o sujeito se encontra naquele determinado momento, por isso não deve ser tomado com a identidade do adolescente que o cometeu.

Segundo o Art. 98, sempre que os direitos reconhecidos pelo ECA forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta, podem ser aplicadas medidas que estão definidas pelo Art. 101 do ECA, que seriam:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;

VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
IX - colocação em família substituta. (BRASIL, 1990)

Como está previsto no ECA, todo o atendimento socioeducativo deve estar em consonância com as áreas da educação, saúde, assistência social, cultural e a capacitação para o trabalho e esporte.

As medidas que podem ser aplicadas em casos de atos infracionais cometidos por adolescentes são divididas em dois grupos as Medidas de Meio Aberto e as Medidas Privativas e Restritivas de Liberdade. Tais medidas poderão ser aplicadas de acordo com a gravidade do ato cometido, em casos de descumprimento de medida anterior ou de reincidência. “ Cada medida socioeducativa apresenta desenhos e funções específicas, ao passo que também segue objetivos gerais, definidos em lei. ” (BRASIL, 2015, p. 9). As medidas não devem ser entendidas ou executadas sem levar em consideração suas especificidades, bem como a situação e a particularidade do adolescente ao qual serão aplicadas.

Conforme a Lei do SINASE nº. 12.594/2012, medidas socioeducativas em Meio Aberto são ações que devem ser desenvolvidas e realizadas junto à comunidade, ou seja, são atividades realizadas para ajudar e/ou melhorar a comunidade e são de responsabilidade do Poder Executivo Municipal. Já as medidas Privativas e Restritivas acontecem em instituições especializadas no atendimento à adolescentes em conflito com a lei e são de responsabilidade do Poder Executivo Estadual.

A primeira medida que podemos observar no Artigo 112 é a Advertência, que consiste em uma repreensão verbal e o aconselhamento feitos ao adolescente por um representante do Ministério Público. A advertência é geralmente aplicada em casos de atos infracionais leves, aos quais presume-se que apenas a repreensão verbal será suficiente. A segunda medida é a obrigação de reparar o dano causado, esta medida consiste na restituição da coisa ou ressarcimento do dano causado por meio de pagamento caso haja possibilidade de ser feito.

A medida de prestação de serviço à comunidade, tendo como prazo máximo de seis meses de duração, consiste na prestação de serviços gratuitos à comunidade, podendo ser cumprido em diversas instituições, programas e órgãos públicos como escolas e hospitais. A carga horária máxima, prevista em lei, é de oito horas semanais que não podem prejudicar a frequência escolar do adolescente.

A medida de Liberdade Assistida (LA) consiste no acompanhamento individual do adolescente por um técnico ou programa social que possui a duração mínima de seis meses, na qual o adolescente será inserido em projetos e ações comunitários.

As medidas de Restrição e Privação de liberdade previstas na Lei do SINASE são divididas em três grupos: Regime de Semiliberdade; Internação Provisória e Internação em estabelecimento educacional.

A medida de Internação Provisória, ao contrário das outras, tem natureza cautelar, que garante o “ princípio constitucional da presunção do estado de inocência” (BRASIL, 2015, p. 17), o qual proíbe que o adolescente receba o tratamento de culpado.

O período máximo da Internação Provisória é de 45 dias e durante todo o período de internação os direitos do adolescente devem ser assegurados, com exceção da liberdade, incluindo a educação, que deve ser viabilizada seja em instituição externa ou dentro da unidade de internação.

A Semiliberdade, prevista no Art. 120 do ECA, é uma medida com grandes particularidades, primeiramente esta medida, ao contrário das outras, não possui um prazo de duração definido, ou seja, não existe um tempo mínimo ou máximo estipulado em lei ou diretriz. Por ser uma medida que viabiliza e incentiva o contato com a comunidade externa à unidade de internação, as atividades externas realizadas pelos internos são o ponto forte da medida.

Como há apenas a restrição da liberdade do adolescente e por permitir o desenvolvimento de atividades fora da unidade de internação, a escolarização em instituição regular independe do parecer da equipe técnica responsável pelo adolescente ou do juiz.

As medidas de Internação em instituição educacional, prevista no Art. 121 do ECA, devem ser cumpridas em instituições especializadas e de acordo com a especificidade do ato infracional cometido pelo adolescente.

Durante todo o período em que estiver cumprindo a medida socioeducativa deve ter seus direitos assegurados, pois mesmo estando em situação de conflito com a lei, o adolescente não se torna um objeto em proteção do Estado.

Considerações finais

Sendo um sujeito de direitos o adolescente em medida socioeducativa, seja ela qual for, tem direito à educação, entendida como um direito fundamental de formação e de sobrevivência prevista na Constituição Federal, deve ser ofertado em instituição regular de ensino ou dentro da unidade de internação.

É a função da escola formar o sujeito integralmente de forma que compreenda o contexto e as regras do grupo social em que está inserido de forma ativa. O adolescente em medida socioeducativa de internação não deixa de ser sujeito de direitos e parte da sociedade e por isso tem direito à educação, que, segundo o ECA, deve ser assegurado pelo Estado e pela sociedade em geral.

Romanowski (2015, p.7) afirma que “é imprescindível a inclusão do ECA no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), eis que o PPP é uma espécie de constituição da Escola, e deve traduzir os propósitos de toda a comunidade escolar”, desta forma o PPP deve ser fundamentado a partir da Doutrina de Proteção Integral, como está previsto no ECA.

Em relação à ocorrência de ato infracional, cometido por alunos, cabe também à escola compreender e identificar situações que podem ser consideradas ato infracional ou que possam tê-lo como consequência. Porém não cabe ao professor ou à equipe gestora da escola tipificar ou estereotipar o aluno.

Crianças e adolescentes estão em fase de experimentação e descoberta do mundo à sua volta, com estas experimentações podem ocorrer casos em que uma situação ensaística, as quais possibilitam que o sujeito se afaste da situação, pode se tornar permanente e resultar em um ato infracional e gerar consequências permanentes, mas isto não é uma regra. A visão que os professores e a escola como um todo tem de seus alunos influencia de forma direta em seu comportamento, um exemplo disso são os casos de evasão escolar de adolescentes em medida socioeducativa se tornarem uma característica recorrente.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas. Disponível em:
<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.594

-2012?OpenDocument> Acesso em : 02 de agosto de 2017.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo**. Distrito Federal. 2015.

ALMEIDA, Thayane Carolina de. MASANO, Sonia Regina Vargas. **Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei**. Mnemosine. Vol. 8, nº 2, p. 161-183, 2012.

CHRISPINO, Alvaro. CHRISPINO, Raquel S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.16, nº58. Rio de Janeiro, Jan/Mar. 2008.

ROMANOWSKI, Darlusa. **ECA na escola: orientações frente à doutrina da proteção integral na prática de atos de indisciplina e atos infracionais**. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 10 – Nº21 – Janeiro – Julho 2015.



ENCONTRÃO da
EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

O GIRO PUNITIVO E A JUSTIÇA RESTAURATIVA: POSSIBILIDADES DE EFETIVA RESPONSABILIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI PENAL

Gustavo Ramos Schuindt¹
Josiane Aparecida da Silva Santos²
Julia Berti Fiorin³
Thaís Magalhães Villatorre⁴
Marco Alexandre de Souza Serra⁵

Resumo: A questão central da pesquisa proposta consiste em avaliar se as práticas e teorizações unificadas sob a noção de justiça restaurativa concorrem para tornar o processo de responsabilização de adolescentes criminalizados mais efetivo e compreensível, especialmente para estes, que são seus principais destinatários. Continua-se a experimentar, no Brasil contemporâneo, aquilo que Máximo Sozzo vem qualificando de “giro punitivo”. Se tal fenômeno se “espelha” no campo das medidas socioeducativas é questão a ser verificada. A justiça restaurativa parece conter o potencial de produzir a ressignificação que a solução de conflitos causados por e para adolescentes está exigindo. Outra sua virtualidade parece ser a eficácia desencarceradora. A proposta é desenvolver a pesquisa de modo interdisciplinar, mas com pretensões de transdisciplinaridade. Planeja-se um mapeamento e subsequente organização das normas, principalmente internacionais, incidentes sobre a realidade de adolescentes em conflito com a lei penal. Pretende-se ainda levantar e organizar os dados disponíveis sobre o fluxo de adolescentes sujeitos a medidas socioeducativas nos níveis nacional, estadual e local. Desta última dimensão não está excluída a possibilidade de produzir de forma primária estes dados, a depender do nível de abertura identificado nas entidades e programas com esta competência em nível local. Quanto à dimensão empírica ou ainda mais *exploratória*, propõe-se a observação estruturada a entidades e programas que integram a rede de atendimento e proteção a adolescentes criminalizados ou sujeitos a outras formas de vulnerabilidade, contexto no qual não estão excluídas a realização de entrevistas,

¹ Estudante de graduação do curso de direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: gustavorschmidt@hotmail.com

² Estudante de graduação do curso de direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: josiantoos@outlook.com

³ Estudante de graduação do curso de direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: jubfiorin@gmail.com

⁴ Estudante de graduação do curso de direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: tvillatorre1@gmail.com

⁵ Graduado em direito pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); mestre em direito das relações sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); doutor em direito penal pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professor na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: masouzaserra@gmail.com

eventualmente a pesquisa participante em ações reconhecidas como de educação popular ou social



O SISTEMA EDUCACIONAL E PENITENCIÁRIO: RESSOCIALIZAR OU PUNIR

Victa Ogg Jonson Gonçalves¹

Cassiana kusznerik²

Joseli Ap. Vieira Guimarães³

Luciane Chimel⁴

Resumo: Objetivou-se analisar como ocorrem as propostas de ressocialização nas perspectivas da assistência educacional existentes no sistema penitenciário brasileiro relacionando com a Lei de Execução Penal Brasileira nº 7.210/84 (LEP), a Lei nº 12.433 de 2011, verificou-se também nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as propostas educacionais para os internos nos dois sistemas. Diante desse cenário, buscou-se compreender o contexto educacional penitenciário na perspectiva da remissão da pena pelos estudos. A análise abordou questões mais relevantes para o estudo propostos nessas Leis. Para conceituar nosso estudo buscamos aparato teórico nos autores como Baratta (2013); Julião (2010); entre outros. Tratando-se de abordagem qualitativa caracterizada como bibliográfica partimos do pressuposto de reconhecer como principais objetivos o conhecimento e o reconhecimento da legislação vigente

¹Graduada no curso de Pedagogia pela (UNICENTRO/PR). Atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Membro do grupo de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, vinculado ao grupo de pesquisa da (UEPG). Acadêmica na disciplina Políticas Públicas e Gestão Educacional como aluno não regular nível de mestrado. E-mail: victajonson@gmail.com;

²Formada em Pedagogia pela (UNICENTRO), atuou como bolsista no Programa de Iniciação a Docência (PIBID). Membro do grupo de pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação, vinculado ao grupo de pesquisa da (UEPG/PR). Atuante no Programa de Estágio Voluntário na disciplina de História da Educação. Cursando a disciplina de Políticas Públicas e Gestão Educacional no Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu*, em Educação. E-mail: cassikusznerik@gmail.com;

³ Licenciada em História pela (UNICENTRO/PR). Licenciada em Artes Visuais pela (UNC/SC). Professora da Educação Básica do Estado do Paraná. Pós-graduada em História do Paraná e Historiografia Paranaense pela (UNICENTRO/PR). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Música pela (FACEL) e participa do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação (UNICENTRO/PR) – campus Irati / Paraná vinculado ao grupo de pesquisa da (UEPG/PR). E-mail: joly.josy@hotmail.com;

⁴ Graduada em Pedagogia pela (UNICENTRO/PR). Aluna não regular do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste –Campus- Irati- UNICENTRO/PR. Integrante do grupo de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação- Dptº de Pedagogia UNICENTRO/IRATI/PR. E-mail: lchimel@ymail.com;

sobre o tema. Observamos a partir dos estudos que o processo de ressocialização oportuniza aos indivíduos uma possibilidade de se reconhecer enquanto sujeitos de direitos, oportunizando-os inserção no meio social. Percebemos que tanto o sistema educacional nas prisões como o penal são falhos e que a LEP perde o seu objetivo central de buscar ressocializar os sujeitos apenados, bem como de ofertar a assistência educacional.

Palavras-chave: Educação. Ressocialização. Ppunição. Assistência educacional.

Introdução

Ao refletirmos sobre o sistema penitenciário brasileiro e tendo em vista a Lei 7.210/84 no âmbito da assistência educacional com relação às propostas pedagógicas curriculares do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), norteadas pelas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, observa-se que a educação formal ou profissionalizante é um benefício a mais para aquelas pessoas que estão em situação de privação de liberdade.

No que tange a educação no sistema prisional ela é vista como, “[...] assistência educacional e compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984, p.4). A partir do artigo 17 até o 21^a da Lei de Execução Penal Brasileira nº 7.210/84 que aponta as atribuições referentes à assistência educacional, constata-se a contribuição daqueles que não puderam por algum motivo estudar na idade regular a continuar os estudos e desse modo os beneficiarem no período que os detentos passarão no cárcere, podendo assim reverter à sua situação que não é favorável perante a sociedade e a justiça.

Dessa forma, quando as políticas públicas de amparo social objetivam alterar a realidade de exclusão social, elas contribuem para o progresso da nação, e assim favorece toda a população propondo a ressocialização daqueles sujeitos que vivem às margens da sociedade, tal como está explícito no artigo 126 da Lei nº 12.433 de 2011 que altera a Lei de Execução Penal nº 7.210 de 1984 “[...] o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 2011, p. 1).

Dessa forma, propusemos como objetivo geral verificar como ocorrem as propostas de ressocialização nas perspectivas da assistência educacional existentes no sistema penitenciário brasileiro relacionando com a análise documental da Lei de Execução Penal Brasileira nº 7.210/84, a partir de referencial teórico e trabalhos já realizados para esse feito. Buscamos referencial teórico nos autores Baratta (2013); Julião (2010); Carvalho (2016) entre outros.

A seguir, trataremos da perspectiva teórica sobre a ressocialização enquanto processo de promoção dos sujeitos e das contribuições teóricas acerca do tema.

1. A proposta de ressocialização nas perspectivas da assistência educacional

O sistema prisional brasileiro passou por muitas mudanças, algumas extremamente rígidas, outras mais amenas, levando em consideração a cidadania e os direitos humanos. Os estudos de Baratta (2013) buscam compreender como a ressocialização pode contribuir com as pessoas que foram condenadas a privação de liberdade. Entende-se que não é somente inserí-los nas prisões ou penitenciárias, mas sim, encontrar meios e alternativas penais para que os egressos do sistema consigam encontrar caminhos que os levem novamente à convivência social.

É sabido por muitos que a: “[...] comunidade carcerária tem, nas sociedades capitalistas contemporâneas, características constantes, predominantes em relação às diferenças nacionais, e que permitem a construção de um verdadeiro e próprio modelo (BARATTA, 2013, p.183).”

Nesse viés pensar em disciplinar os sujeitos que precisam pagar suas condenações penais, requer um modelo reeducador e não um depósito de corpos humanos, daquelas pessoas que cometeram infrações graves ou leves. Ao colocarem em um mesmo ambiente carcerário sujeitos que cometeram delitos de ordem moderada junto a outras pessoas que cometeram crimes de ordem grave/severa, considerados de alta periculosidade, não se levam em conta as distinções de cada caso ou crime.

Desse modo, não trará benefício algum para a sociedade e nem para eles mesmos, visto que só prejudicará a recuperação daqueles que desejam mudar a situação atual de sua vida. Ressaltamos que não se trata de pré julgamentos tampouco situações de preconceito junto a essas pessoas, mas sim, de certo cuidado em relação aos propósitos de ressocializar das pessoas que almejam o retorno ao convívio social.

Pensar na prisão como mecanismo fundamental para transformar os indivíduos infratores da lei, em pessoas de boa conduta, para viver em comunidade, não seria uma atitude de reabilitação, e mesmo que a sociedade, por meio de seus pares, defina ser esse o modelo ideal, demanda que as unidades prisionais como aparelho disciplinador exaustivo deve: “[...] tomar a seu cargo todos os aspectos dos indivíduos: seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua

atitude moral, suas disposições, enfim ela dá um poder quase total sobre os detentos” (LEMOS, MAZZILLI, KLERING, 1988, p.131).

Nos moldes do aparelho disciplinador os autores Lemos, Mazzilli, Klering (1988) ressaltam que a “disciplina fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” Os autores destacam que em uma perspectiva disciplinar rígida, com princípio de ordem e de regularidade, conduzida pelas reivindicações que lhe são próprias seguindo regras insensíveis e rigoroso, foi implantado o trabalho prisional, acreditava-se que dessa forma exclui a agitação e a distração dentro do cárcere, visto que a execução penal não tem somente o objetivo de ressocializar os sujeitos que foram condenados judicialmente, mas também proteger a população desse indivíduo e puní-lo pelo ato cometido.

As unidades de detenção na atualidade estão obtendo resposta contrária à proposta na Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210/84, que é a reeducação e reinserção do condenado na sociedade (BARATTA, 2013). No entanto, o sistema carcerário brasileiro, não possui um modelo educativo que faça ao sujeito em conflito com a lei entender que os estudos podem contribuir em sua vida cotidiana, dentro e fora do sistema prisional. “A educação promove sentimento de liberdade e de espontaneidade do indivíduo: a vida no cárcere, como universo disciplinador, tem um caráter repressivo e uniformizante.” (BARATTA, 2013, p.184). Os estudos apontam que o sistema prisional apresenta mais pontos negativos do que positivos para os sujeitos condenados.

Julião (2010) concluiu em sua pesquisa que trabalhar no sistema prisional é importante na visão de alguns dos condenados entrevistados, já outros não concordam com essa afirmação, por vários motivos, visto que a legislação penal brasileira define que o trabalho deve ser visto como processo educativo. Para alguns detentos, essa prática intramuros é exploratória, e para eles as empresas aproveitam a mão de obra, mascarando os ideais filantrópicos, tendo como objetivo explorá-los e não compreendem o trabalho como benefício, mas sim, como lucro para as empresas às suas custas.

Dessa forma, afirmamos que a própria controvérsia expressa no entendimento de que há necessidade de se repensar o sistema prisional como promotor de ressocialização de promoção dos sujeitos evitando e/ou minimizando possível retorno ao universo conflitante com a lei.

Carvalho (2016, p. 88) nos seus estudos analisou experiências educativas de monitores educadores no interior de escolas do sistema prisional de São Paulo e nos relatos de seus entrevistados: “descreveram o ambiente escolar como um local social de encontros de amizades, de sonhos e de desafios.” Assim demonstrando que os pesquisados conferem um espaço positivo em relação ao processo de educação e de formação mesmo estando na condição em que se encontram.

A pesquisa apontada a cima, constata-se que, para os monitores envolvidos com a educação na prisão, participantes da análise de Carvalho (2016, p.88) são evidentes as marcas que a escola deixou na vida dos sujeitos que por ela passam, independente dos motivos que os levaram abandonar os estudos na idade certa.

Nesse ensejo, constata-se, a partir das leituras realizadas e da bibliografia consultada que, quando a escolarização é ofertada nos sistemas prisionais, os sujeitos podem aproveitar o tempo que estão cumprindo a pena para fazer valer seus direitos institucionais, como previsto em Lei, na Constituição Federal de 1988 no artigo 205 “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.)

Desse modo, observa-se que o sistema educacional em parceria com o sistema penitenciário pode contribuir significativamente na vida desses internos no regime fechado ou semiaberto, pois na tentativa de fazê-los perceber suas ações erradas, ou mesmo no tocante em específico ao processo de promoção dos sujeitos enquanto direito de ressocialização, ambos podem ser trabalhados coletivamente, fortalecendo a cidadania e direitos de todos os cidadãos ocupantes desses espaços.

Baratta (...) explica que existe a educação para o bom preso esta ocorre:

[...] também no âmbito da comunidade dos detidos, dado que a assunção de um certo grau de ordem, da qual os chefes dos detidos se fazem garantir frente ao staff (em toca de privilégios), faz parte dos fins reconhecidos nesta comunidade. Esta educação ocorre, ademais, através da aceitação das normas formais da instituição, e das informais postas na ação pelo staff.

Porém, o sistema educacional ofertado nas prisões não pode ser visto como privilégio para alguns, mas sim, como direito, e cabe ao Estado amparar os apenados,

como previsto na Constituição já mencionado. Diante disso, na Lei de Execução penal (LEP) nº 7.210/84 no artigo 10 afirma que: “[...] a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984, p. 2).

Assim, fica mais evidente a responsabilidade do Estado sobre os condenados no parágrafo único desse mesmo artigo, onde se especifica: “[...] a assistência estende-se ao egresso” (BRASIL, 1984, p. 2). A violência vem aumentando gradativamente no país, provocando um sentimento de medo e insegurança na população, segundo dados apontados pelo Ministério de Justiça e Segurança Pública,

Cunha (2010) salienta a importância de repensar a conduta das unidades prisionais que tem como proposta a recuperação, e reeducação de seus condenados, aspectos que são muito relevantes, oportunizando uma proposta focada nesses cidadãos como sujeitos de direitos, oportunizando a cada um deles a construção de novos caminhos, ou ao menos, a possibilidade de conhecer um novo caminho, novas oportunidades para sua vida.

Nesse sentido o artigo 11 da Lei de Execução Penal Brasileira nº 7.210/84 define “A assistência será: I material; II à saúde; III jurídica; IV educacional; V social; VI religiosa” (BRASIL, 1984, p. 2-3). Deixando clara a responsabilidade do Estado de prover estrutura física e pedagógica para que ocorra a educação formal e informal dentro do sistema penitenciário. Como direito e não como privilégio aos apenados. E assim este poderam aproveitar essa oportunidade para remir sua pena.

Ainda se referindo à assistência educacional o artigo 17 “[...] compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984, p.4). No que tange a escolarização formal Cunha (2010, p.167) descreve o modelo educacional que se constituiu na sociedade moderna sendo considerado “espaço legítimo de transmissão de conhecimento e formação intelectual das crianças, ou seja, por meio dessa instituição as famílias delegam a educação e formação de seus filhos.”

Para os casos levantados nesse estudo a escola pode ser vista como um caminho de reconhecimento dos indivíduos, oportunizando a eles um reforço de conhecimentos já vivenciados no decorrer de sua trajetória de vida. Ou até a reeducação de medidas socioeducativas, ou somente um

[...] espaço de encontros e socialização ao mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para sua constituição. É preciso romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo

central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que se vive, principalmente do mundo moderno (BRASIL, 2010, p. 320).

Quando o indivíduos retornam a escola poderão transformar suas ideias, rever seus conceitos culturais, e ao longo do tempo a contribuição de novos conhecimentos sistematizados pelo currículo escolar, os ajudarão a buscar seus direitos e deveres perante a sociedade onde vive. Por sua vez, o artigo 18 dessa Lei descrita acima determina a obrigatoriedade da oferta do 1º grau dentro do sistema. Outra questão educacional mencionada nesse artigo se refere ao Ensino Médio, regular ou supletivo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A modalidade de ensino a distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, também será disponibilizada ao atendimento daqueles sujeitos privados de liberdade. (BRASIL, 1984, p.4).

Os sujeitos apenados poderão ser oportunizados a essa forma de atendimento quando vários fatores e órgãos se juntam para um bem comum, pois como bem sabemos, para que a educação prisional aconteça, faz-se necessário que contemple questões desde a esfera orçamentária até da disposição de equipamentos públicos para valorizar e implementar essa prática educacional.

O artigo 19 estabelece “O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico” (BRASIL, 1984, p.4). O parágrafo único descreve que “a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição (BRASIL, 1984, p.4). Porém a Constituição Federal de 1988 inclui todos os cidadãos brasileiros tem direito a educação.

O artigo 20 também referencia a assistência educacional expondo: “[...] as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados” (BRASIL, 1984, p.4). Mas na realidade não é tão fácil a implantação de atividades educacionais, e fazer valer os direitos no sistema penal, tendo em vista a realidade carcerária existente no país que é precária dos dois sistemas.

Rosa (2011, p.2) elenca alguns pontos que podem ser empecilho para não acontecer na prática à educação formal e não formal sendo elas: “i) a falta de infraestrutura; ii) a dificuldade em oferecer cursos adequados às necessidades específicas de cada detento; iii) falta de professores; iii) um eventual desinteresse dos próprios presos.” Para esse autor as problemáticas que envolvem esse cenário precisam

ser superadas em virtude dos benefícios que ocorrem quando se oferece meios de socioeducar os privados de liberdade.

Contribuindo com o progresso da educação no sistema penitenciário, o artigo 21 explana: “Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (BRASIL, 1984, p.4). Em súmula desse mesmo artigo o censo penitenciário deverá apurar:

I- o nível de escolarização dos presos e das presas; II- a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; III- a implementação de cursos profissionalizantes em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos, IV- a existência de biblioteca e as condições de seu acervo; V- outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (BRASIL, 1984, p.4).

Contudo, o que percebemos até o momento é que o sistema penitenciário Brasileiro não atinge seu objetivo de ressocializar seu interno como enfatiza Lucena, (2014, p.66) “não garante uma das suas principais finalidades, qual seja, a ressocialização e a reintegração das pessoas presas e ex-presidiários e presidiários na sociedade.” Assim, devido a superlotação do sistema carcerário, as estruturas sub-humanas nos fazem lembrar as masmorras, as precárias e insalubres instalações físicas que mantém os condenados em regime fechado, e a falta de formação profissional dos funcionários responsáveis pela reeducação da comunidade carcerária contribui ainda mais para se perder o foco principal das propostas exigidas na Lei de Execução Penal Brasileira 7.210/84.

Outro aspecto relacionado ao fracasso do sistema é a própria condição social dos que ali residem pelo tempo determinado em juízo, o perfil dos sujeitos que cumprem sua pena em privativa de liberdade no Brasil está relacionado à “parcela da sociedade, em sua maioria, marginalizada e excluída dos benefícios econômicos da sociedade e cujas políticas públicas não tem sido suficiente e/ou eficazes, para evitar a sua aproximação do “mercado delituoso.” (grifos da autora).

O autor Julião (2010, p.1) ressalta que:

[...] o sistema penitenciário assenta-se sobre a punição como forma de real e simbólica de solução do problema, propondo, em tese, a ressocialização dos detentos, porque supõe que o “desrespeito” às normas esteja relacionado a uma falta de disciplina moral esteja relacionado a uma falta de disciplina moral para o convívio em sociedade.

Dessa forma, entendemos que ainda existem muitas lacunas para que o sistema prisional se adéque em relação ao processo de formação dos indivíduos que estão nessa condição, supondo uma retomada da reflexão acerca dos reais objetivos e possibilidades de trabalho junto daqueles que necessitam de atendimento educacional como uma forma de reintegração ao meio social.

Dentro de uma unidade penal, a escola geralmente é considerada pelos internos como um Consulado, um oásis dentro do sistema penitenciário. Segundo eles, é na escola que conseguem se sentir livres e respeitados. Por esses e outros motivos, os profissionais que atuam nas escolas são muitas vezes criticados pelos agentes operadores da execução penal, principalmente pelos agentes penitenciários. Geralmente, encaram os docentes como profissionais que atuam de forma muito emotiva com os apenados, não levando em consideração o grau de periculosidade dos mesmos (BRASIL, 2010, p. 326).

Ainda, as pesquisas e leituras realizadas demonstram que o próprio sistema é falho, e como se trata de minorias, nem sempre ocorrem priorizações no atendimento e atenção a essa demanda de pessoas que de certa forma estão privadas de conviver em sociedade de maneira livre. Por outro lado, não se trata de evidenciar a situação vivida pelo sujeito, mas na maneira de recuperá-lo enquanto cidadão, de direitos e de deveres, promovendo a reflexão de suas próprias ações e dos meios e formas de superá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado na perspectiva da ressocialização e da educação em sistema prisional, podemos dizer que o sistema penitenciário brasileiro é falho em ambas as perspectivas que apresentam as propostas de ressocializar o sujeito diante do sistema. No que tange ao sistema educacional, este deveria oportunizar a todos os

cidadãos brasileiros a concluírem seus estudos na idade regular, porém, o que percebemos na realidade social é a exclusão daqueles que não conseguem se manter na escola, seja por questões econômicas, familiares, ou até mesmo cultural.

Os sujeitos apenados também sofrem com a falta de oferta da educação na prisão, pois são obrigados a aceitarem as normas formais da instituição com os agentes penitenciários em troca do staff como apontou Baratta (2013). A educação que acontecem em muitos casos como apresentados nesse estudo considerou pontos convergentes e divergentes, pelas contribuições teóricas dos autores estudados. O desinteresse em não mais regredir ao sistema carcerário contribui ainda mais para se perder o foco principal das propostas exigidas na Lei de Execução Penal Brasileira 7.210/84.

Como foi discutido no decorrer do texto a educação é para sujeito “preso”, e esta ocorre numa perspectiva de remissão da pena segunda a lei supracitada e não como garantia de direito constitucional, sendo dever do Estado a reeducação dentro do sistema presidiário, e não um local de guardar corpos inúteis à sociedade.

Diante dessa situação, de maneira contraditória defende-se um sistema que puna os infratores das leis judiciais que buscam contribuir com que a sociedade seja um lugar livre de violência e abusos de algumas pessoas que não conseguiram construir um espírito de humanidade ao longo de sua vida, porém, se o sistema educacional conseguir desenvolver seus princípios educativos favorecerá aquelas pessoas que estão privadas de liberdade.

O sistema prisional não colabora devido a super lotação das prisões e os presos retornam a sociedade em muitos casos ainda mais agressivos que antes, são poucos os casos que buscam participar da escola prisional como pessoas em processo de promoção social, e em muitos casos, participam da educação escolar prisional somente pela remissão da pena, ou seja, então cabe aqui ao profissional do magistério aproveitar e trabalhar meios que os ajudem a entender porque nos fazemos livres quando estudamos. Em outras palavras, a educação prisional precisa contribuir com a formação dos indivíduos em sua totalidade, promovendo-os inclusive quanto ao processo de ressocialização.

REFERÊNCIAS:

Baratta, **A Criminologia crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 6ª edição, outubro de 2011. 1ª reimpressão, março de 2013.

BRASIL, Lei n.7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 22/07/2017.

BRASIL, Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm Acesso em: 20/05/2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. DF: Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2017.

CARVALHO, Odair França de. A educação que leva ao trabalho-O trabalho que leva a escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.36, n. 98, p.79-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00079.pdf>. Acesso em: 25/07/2017.

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.30, n.82, p. 157-178, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a03v3081.pdf>. Acesso em: 20/04/2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de educação**, v.15, n.45, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf>. Acesso em: 20/06/2017.

LEMOS, Ana Margarete; MAZZILLI, Cláudio; KLERING, Luís Roque. Análise do trabalho prisional: um estudo exploratório. **Rac**, v.2, n.3, set./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v2n3/v2n3a08> Acesso em: 23/06/2017.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. **“É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”: Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciários paraibano**. 323 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: . Acesso em: 18/05/2017.

ROSA, Sandro Luiz de Oliveira. Remição da pena pelo estudo: lei n.12.433, de 29 de junho de 2011. **Revista de Direito**, v.14, n.19, 2011. Disponível em: <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/rdire/article/viewFile/1820/1729>. Acesso em: 22/05/2017.



PROGRAMA PATRONATO PENITENCIÁRIO DE PONTA GROSSA: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Neidyérika Lemes Alves¹
Isadora de Barros Silva²
Marli de F. Rodrigues³
Milena Pacheco⁴

Resumo: Neste trabalho apresentaremos uma síntese das ações realizadas pelo Programa Patronato Penitenciário de Ponta Grossa em uma perspectiva da Educação Social. Tal Programa, desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e parceiros possui uma natureza extensionista e presta atendimento jurídico, pedagógico, psicológico e social aos indivíduos egressos do sistema penitenciário e aos beneficiários que cometeram crimes de menor potencial ofensivo. Tais indivíduos são encaminhados ao Programa para realizar o cumprimento de suas penas por meio de medidas alternativas. Com uma equipe multidisciplinar, o programa desenvolve diversas ações com o objetivo de realizar orientações aos assistidos, para que os mesmos possam refletir sobre suas práticas e tornem-se conscientes de seus direitos e deveres juntos à sociedade.

Palavras-chave: Educação Social. Patronato. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua na equipe de Pedagogia do Programa Patronato. E-mail: neidyerika@yahoo.com;

² Graduação em Licenciatura em Pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua como Pedagoga recém-formada da equipe de Pedagogia do Programa Patronato. E-mail: isaa_siilva@hotmail.com

³ Doutora em Educação - Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora vinculada ao Departamento de Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social - NUPEPES/UEPG. Coordenadora da equipe de Pedagogia do Programa Patronato. E-mail: marlirodpg@uol.com.br;

⁴ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua na equipe de Pedagogia do Programa Patronato. E-mail: mblsp@hotmail.com;

Esta comunicação busca apresentar o Programa Patronato Penitenciário de Ponta Grossa, expor os resultados de algumas ações e discussões acerca da Educação Social e do Educador Social, tendo em vista que o Patronato é compreendido nesta perspectiva social. O Programa, desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), possui uma natureza extensionista. Para sua efetivação, o Programa possui parceria com a Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP/PR), com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), com a Instituição de Ensino Superior Sant'Ana (IESSA) e com a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU), sendo caracterizado como um setor do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná (DEPEN).

Para o desenvolvimento das atividades diárias, o Programa conta com uma equipe multidisciplinar de profissionais recém-formados e acadêmicos da UEPG das áreas de Administração, Direito, Pedagogia e Serviço Social, sendo que da área de Psicologia os profissionais recém-formados e acadêmicos são da Instituição de Ensino Superior Sant'Ana. A área de Administração é composta por dois acadêmicos; as áreas de Direito e Pedagogia são formadas, em cada equipe, por dois profissionais e dois acadêmicos; a área de Serviço Social conta com três profissionais e três acadêmicos; a área de Psicologia também contempla dois profissionais e dois acadêmicos.

Cada equipe elabora e planeja ações que fazem referência aos seus projetos enquanto grupo, visando melhor atender os indivíduos beneficiários do Programa. Está em andamento os seguintes projetos e sub-projetos: “Melhoria de Rotinas Administrativas”, da equipe de Administração, “Blitz-Prossiga” (Direito), “Educação dos Assistidos pelo Programa Patronato Penitenciário de Ponta Grossa” e “E-Ler” (Pedagogia), “Pró-Labor” (Serviço Social) e “Saiba” (Psicologia)”. A seguir, no desenvolvimento, veremos as especificidades e os desafios de cada um, com destaque para o projeto da área de Pedagogia.

Como finalidade, o Programa Patronato busca atender, encaminhar e acompanhar os processos de cumprimento de pena dos indivíduos egressos do sistema penitenciário beneficiados com a progressão para o regime aberto, liberdade condicional e prestação de serviços à comunidade (PSC). Atende também indivíduos que cometeram crimes de menor potencial ofensivo, favorecidos com as alternativas penais, encaminhados pelo Fórum da Comarca de Ponta Grossa.

Aos indivíduos encaminhados ao Programa, denominados pelas equipes do Programa como “assistidos”, que possuem baixa escolarização é oportunizado a

possibilidade de reverter a pena de Prestação de Serviço Comunitário (PSC) para a forma de estudos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesses casos, ao demonstrar interesse ao retorno aos estudos, os processos são acompanhados e os assistidos incentivados constantemente pela equipe de Pedagogia.

Dentro do Programa, a equipe da área de Pedagogia realiza um trabalho que se aproxima ao do educador social, pelo importante processo educativo em espaço não escolar desenvolvido, visando propiciar aos indivíduos o retorno e conclusão dos estudos não realizados em idade própria, de modo a resgatar o direito à educação. A respeito do Educador e Educadora Social, o autor Ribas Machado (2014, p. 135) considera que:

(...) se percebe e se entende o Educador ou Educadora Social brasileiro e brasileira como um protagonista capaz de propiciar que muitos sujeitos possam reescrever os roteiros de suas vidas, tendo como fator fundamental e principal os processos educativos que possibilitem condições de conscientização que, conseqüentemente, resultarão em rompimentos com padrões opressivos, mediando a autoemancipação dos envolvidos na atuação.

Os educadores sociais são protagonistas de ações capazes de levar os indivíduos a desenvolverem a conscientização acerca de suas condições, muitas vezes de oprimidos. “O educador tem como ponto de partida seu comprometimento com o oprimido [...] dessa forma a Educação Social se desvela de várias formas e maneiras num cotidiano inventivo”. (PAIVA, 2015, p. 81). É nesse sentido que existe a colaboração para que a emancipação humana ocorra, transformando indivíduos, os quais poderão superar seus problemas de forma autônoma.

Desta forma, o programa atua de modo a propiciar melhores condições de cumprimento da pena aos assistidos, objetivando a redução da reincidência criminal e promovendo novas oportunidades para que esses indivíduos, a partir da reflexão, se conscientizem de suas ações e das conseqüências de seus atos para a sociedade e para si mesmo.

Desenvolvimento

Os indivíduos encaminhados para o Programa Patronato recebem atendimento

de um dos integrantes de cada equipe, que tem a função inicial de realizar entrevista, fazer a abertura de prontuário, coletar dados por meio de um questionário sócio-econômico e ouvir atentamente a versão sobre o delito cometido. Na sequência, faz-se uma análise do perfil do assistido para definir qual equipe irá realizar o atendimento especializado deste sujeito.

Durante a entrevista, ao constatar que o assistido não concluiu a Educação Básica, é possível oferecer a possibilidade de converter a pena de PSC para estudos. Nesse caso, o assistido é encaminhado para a área de Pedagogia. Entretanto, essa prerrogativa de conversão para estudos só será possível se a pena estabelecida for superior a 180 horas, visando dar a possibilidade ao assistido concluir, pelo menos, uma disciplina em que esteja matriculado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O assistido que deseja retomar os estudos necessita realizar a matrícula em um dos estabelecimentos que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (fase de Alfabetização, Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio), frequentar as aulas e ter aproveitamento de estudos. No Artigo 37, da LDB (1996), compreende-se que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Atualmente, a equipe da Pedagogia atende 188 (cento e oitenta e oito) assistidos, entre ativos e oficiados, sendo que 17 (dezesete) mulheres e 65 (sessenta e cinco) homens cumprem regularmente a pena na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os demais estão irregulares quanto ao cumprimento da pena.

Considerando o princípio de desenvolvimento pessoal, cultural e social dos indivíduos, o Programa realiza diversas ações para favorecer aos assistidos o cumprimento de suas penas alternativas. Atuando em uma perspectiva de Educação Social, as equipes do programa desenvolvem ações socioeducativas, com o objetivo de educar para a cidadania, despertando os sujeitos para suas ações políticas, de modo que todos participem e façam parte efetiva da sociedade em que estão inseridos.

As práticas realizadas no Programa Patronato se diferenciam das ações que ocorrem nas práticas escolares. Por este motivo, alguns autores denominam estas práticas como educação não-formal:

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas

contra desigualdades e exclusões sociais. (GOHN, 2009, p. 31).

As ações pedagógicas que ocorrem fora dos contextos escolares buscam efetivar os direitos humanos de modo a se opor as situações opressoras que causam desigualdades e excluem socialmente os indivíduos. Por estas razões o trabalho desenvolvido pelos profissionais e acadêmicos da área de Pedagogia do Programa Patronato se aproxima do trabalho realizado pelos educadores sociais. “A Educação Social é para todos, e está presente durante toda vida neste ser sensível, perceptível, capaz de transcender em seu meio social que se chama humano-e-ensinar, a educação social fala do desenvolvimento humano do ser.” (PAIVA, 2015, p. 79).

Neste sentido, o Educador Social possui o importante papel de tornar significativa suas práticas, atuando juntamente com a comunidade, adquirindo meios diferenciados para sua atuação, aprendendo no momento em que ensina. Esse educador deve auxiliar na transformação dos sujeitos mediando os processos de aprendizagem e proporcionando “(...) meios necessários para que os sujeitos historicamente excluídos reflitam criticamente o contexto no qual estão inseridos e reivindiquem seus direitos como cidadãos.” (RIBAS MACHADO; PAULA, 2009, p. 7).

Os profissionais e acadêmicos de Pedagogia atuantes no Programa contribuem para que ocorram mudanças sociais e educativas nos sujeitos, considerando a forma como estes, muitas vezes, são marginalizados da sociedade, resultantes do não acesso à Educação Básica na “idade certa” e as condições precárias de vida (saúde, renda mensal, família). Compara-se, portanto, as ações realizadas ao do Educador Social, uma vez que este propõe aos educandos “[...] a retomada de sua humanização, resgatando sua força organizacional enquanto categorias marginalizadas e exploradas.” (FREIRE, apud PAIVA, 2015, p. 52). Deste modo, as ações realizadas procuram despertar reflexões sobre aspectos que possam provocar mudanças no cotidiano de cada assistido, objetivando a superação das condições de marginalização a que estão submetidos, especialmente aqueles egressos do sistema penitenciário.

As atividades desenvolvidas pela equipe multidisciplinar exigem uma constante reflexão, pois cada área de atuação pode contribuir de um modo diferenciado, e quando planejado, tais ações podem favorecer o trabalho socioeducativo com os sujeitos do processo. Sendo assim, cada equipe possui sua especificidade no Programa e diferentes perspectivas de projetos, visando melhor atender os assistidos e suas demandas.

A equipe de Administração realiza o projeto “Melhoria de Rotinas Administrativas”. A equipe iniciou seu trabalho com o público alvo do Patronato no ano de 2016, abordando em suas palestras e rodas de conversa temas voltados a gestão pessoal e ambiente familiar. Tem como objetivo principal auxiliar os assistidos na melhoria da administração de seus recursos e despesas. Ocorrem aproximadamente três palestras por semestre, com a participação de administradores e professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A equipe de Direito desenvolve o Projeto “Blitz-Prossiga”, que possui como objetivo incentivar a mudança de comportamento e conscientização no que se refere ao trânsito, assegurando a proteção à vida e a preservação de acidentes, buscando o aumento da segurança e garantindo a educação para o trânsito. Para que isso se efetive, ocorrem encontros quinzenais, em que é apresentado o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) e realizado simulações de acidentes graves envolvendo o trânsito, a fim de proporcionar a reflexão sobre as ações e consequências dos indivíduos.

O sub-projeto denominado “E-Ler” foi elaborado pela equipe de Pedagogia estabelecendo os objetivos de sensibilizar a respeito da importância dos estudos para o cotidiano e também estimular o gosto pela leitura. Considera-se que a leitura e o estudo são atos políticos que possuem intencionalidade, ou seja, estes dois processos são capazes de ampliar a visão de mundo dos sujeitos, estimulando e promovendo o exercício da cidadania:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos utópicos, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 69-70).

A equipe procura tornar as ações de qualidade, que busquem a realidade dos sujeitos, com função política e com intenção de conscientização, libertação e fortalecer o protagonismo do indivíduo. O indivíduo enquanto aprende ensina e vice-versa, nesse sentido, são desenvolvidas palestras e atividades em grupos, oficinas, debates e exposição oral. Os encontros são promovidos com temas diversos, tendo a parceria com profissionais da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa e da UEPG.

Aliado a esta realidade, a equipe propõe a intensificação dos eventos do sub-projeto “E-ler”, pois estas ações têm demonstrado interesse nos assistidos para o

ingresso e a permanência no ambiente escolar, rompendo até mesmo com paradigmas do retorno adequado aos estudos em idade apropriada, ou seja, quem não foi inserido aos estudos em idade adequada não necessita retomar este processo pelo avanço do tempo escolar em que ficou distante. O trabalho da equipe de Pedagogia tem a preocupação em fornecer uma experiência que contemple ao sujeito a propicie reflexão e transformação de sua realidade sem exclusão ou delimitação da idade, mas apontando perspectivas de superação da sua real condição enquanto sujeito social.

O Projeto “Pró Labor” é liderado pela equipe de Serviço Social, tendo como propósitos instigar o entendimento sobre a necessidade de buscar cursos de qualificação profissional; socializar cursos de oferecidos na rede municipal de Ponta Grossa, para que ocorra a inserção do público alvo; encaminhar o público para cursos profissionalizantes/técnicos, de acordo com a demanda da do mercado de trabalho do município; sugerir que as penas de PSC, em casos especiais analisados pela própria equipe, sejam convertidas para estes cursos, visando a qualificação profissional.

A equipe de Psicologia fica responsável pelo desenvolvimento do projeto “Saiba”. Este projeto tem o objetivo de propiciar uma conscientização crítica frente ao uso/abuso de substâncias psicoativas (químicas, naturais ou sintéticas) que provocam alterações psíquicas e físicas em quem as consomem, levando a dependência física e psicológica. Possui também como finalidade o enfrentamento da drogadição, buscando ações educativas e ressocializadoras relacionadas no respeito aos direitos humanos. Os encontros do “Saiba” ocorrem com frequência semanal, com turmas de 12 participantes, geralmente em um público específico, ou seja, assistidos que estão em uso de substâncias psicoativas e que desejam superar seu vício.

Assim, todas as equipes do Programa Patronato trabalham em conjunto de maneira multidisciplinar com o objetivo de alcançar a integridade dos assistidos que necessitam atenção e a proteção de seus direitos, pois entende-se que o cumprimento da pena através da Prestação de Serviço Comunitário atrelado ao trabalho de atenção pelas equipes do Programa propicia a reflexão do apenado diante do delito cometido, ou seja, o mesmo possui condições de refletir sobre o ato infracional não de maneira punitiva, mas de modo em que o indivíduo sinta-se acolhido pelas equipes e tenha plena convicção de transformação da sua realidade por meio da mudanças de seus atos.

Considerações finais

O trabalho apresentado evidenciou as ações propostas pela equipe multidisciplinar do Programa Patronato Penitenciário de Ponta Grossa, visando a inserção de cada assistido ao campo social, a fim de compreender seu papel na sociedade desvinculado do ambiente criminoso, partindo de outras possibilidades de integração deste indivíduo na sociedade. Pode-se citar como exemplo os assistidos que são atendidos pela equipe de Pedagogia e que possuem como possibilidade uma nova atuação na sociedade, através da inserção deste assistido por meio do retorno aos estudos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Retomando o trabalho de cada equipe, cabe aqui apontar a importância da atuação de cada área do Programa para que o direito do assistido enquanto sujeito social seja integralizado junto a um processo de conscientização destes, frente as diversas possibilidades de interferência enquanto ser social e reflexivo.

Arelado ao trabalho desenvolvido pelas equipes do Programa Patronato, destaca-se a importância da possibilidade de aprendizagem além do âmbito escolar, em espaços não escolares, como no caso das atividades desenvolvidas por cada área e que promovem, além da aprendizagem em variadas temáticas, a reflexão e a possibilidade de transformação destes sujeitos durante e após o cumprimento de sua pena.

Quanto a equipe de Pedagogia do Patronato, há o interesse do alcance das metas em relação ao aumento da quantidade de assistidos que desejam converter sua prestação de serviço comunitário em retorno aos estudos na modalidade da EJA. Considera-se importante o alcance desta meta, pois visa-se a conscientização da possibilidade de retorno aos estudos, visto que este momento por algum motivo não foi oportunizado em idade adequada.

A segunda meta será a maior divulgação do sub-projeto “E-ler” da equipe de Pedagogia, trazendo como participantes o público das demais áreas, pois considera-se pertinente a ampliação destas atividades que envolvem a promoção e a conscientização da leitura e do retorno aos estudos como aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de todos os sujeitos.

Portanto, compreende-se a temática da Educação Social, especificamente o Programa Patronato e o Educador Social, como debates importantes a serem realizados, visando à reflexão crítica da realidade encontrada atualmente na sociedade brasileira. É preciso repensar a profissão do Educador Social, pois este possui um importante papel

na vida dos sujeitos.

O Educador Social é hoje um educador das margens que também de alguma forma está à margem e nela caminha precariamente, sem formação oficial, são brasileiros que se propõem a caminhar com os oprimidos, inserir-se em seu cotidiano, mas não possuem sequer uma titulação que os constitua como Educadores Sociais. (PAIVA, 2015, p 83).

Nesse aspecto, as atividades e ações educativas exercida pelos educadores sociais são de suma importância, pois são elas que dão acesso aos conhecimentos, levando à autonomia, conscientização e emancipação humana dos indivíduos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

_____; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **A Pedagogia Social na Educação**: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2009.



“POESIA PRA QUÊ?” O DIREITO À ARTE NA INFÂNCIA

Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame¹
Haline Nogueira da Silva Domingues²

Resumo: Por meio deste artigo queremos refletir sobre a poesia, como arte literária que possibilita o acesso à cultura. Nosso objetivo é pensar o direito à literatura, e, portanto, a arte na infância, por meio de uma experiência vivenciada na Educação Infantil, em uma instituição pública do município de Campo Mourão. Neste estudo realizamos uma breve pesquisa bibliográfica principalmente no que tange ao entendimento da cultura da infância, literatura infantil e leitura literária e direito à arte. A abordagem deste estudo é qualitativa, na qual a pesquisa tem o ambiente da sala de aula como fonte direta dos dados. Consideramos que independente do nível de educação em que estivermos atuando, promover a arte, despida de preconceitos e tabus, evidenciando-a no que esta tem de melhor: à Liberdade de expressão, de vida, de experiência com a linguagem. Poesia é para tudo isso, e muito mais, para humanizar, delirar e sonhar.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Arte. Crianças. Manoel de Barros.

Introdução

A proposta deste trabalho é a de refletir o tema do direito à literatura, e, portanto, a arte na infância, por meio de uma experiência vivenciada na Educação Infantil, em uma instituição pública do município de Campo Mourão. Consideramos que a infância trata-se de um momento significativo no processo de desenvolvimento humano.

A fim de suscitarmos algumas reflexões que demandam ações práticas e praticáveis, podemos pensar sobre as seguintes questões: O que é arte? Para quem é dirigida? Nossos alunos têm acesso a todo tipo de arte? Qual arte transita pela escola? O que podemos fazer para atingir as crianças em contextos escolares? Quais estratégias

¹ Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil, eliandra.cardoso@grupointegrado.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Campus de Campo Mourão, Paraná, Brasil, halinens@hotmail.com

podemos utilizar, enquanto professores, para formar o leitor eficiente, o leitor de imagens, o leitor de arte? Poesia para quê?

Tais questionamentos, oriundos, inclusive, das vivências que temos em sala de aula se fazem necessários uma vez que nosso papel de educadores e formador de leitores é oportunizar o movimento da linguagem ao nosso aluno, linguagem esta inserida nos mais variados espaços, suportes e que alçam significados infinitos. Porém, isto não se faz com práticas engessadas, reprodutora de ações escamoteadas e insossas. O leitor do qual falamos, aquele que ainda não se apropriou totalmente do sistema de escrita da língua, mas que faz o uso da linguagem, e pela linguagem constrói e afere significados ao seu mundo como uma prática cultural, está imerso em uma diversidade da dinâmica social. Diante destes aspectos, o olhar do professor deve ser criativo e buscar sempre uma formação voltada para a cultura que é um direito de todo cidadão.

Neste estudo realizamos uma breve pesquisa bibliográfica principalmente no que tange ao entendimento da cultura da infância, literatura infantil e leitura literária e direito à arte. A abordagem deste estudo é qualitativa, na qual a pesquisa tem o ambiente da sala de aula como fonte direta dos dados.

Tomadas por esses questionamentos vamos registrar o que pensamos a respeito da infância, a leitura literária, como direito na formação humana, direcionando nosso olhar para a infância e suas singularidades, e a experiência com 62 (sessenta e duas) crianças da Educação Infantil de uma Escola Municipal localizada no centro-oeste do Paraná-BR, que participaram do projeto Criações: “Para encontrar o azul eu uso pássaros” (BARROS, 2010).

Infância, Arte, Educação Infantil...

A infância na contemporaneidade pode ser considerada como um lugar em mudança. A vida moderna trouxe alterações no processo de desenvolvimento da humanidade seja no âmbito social, econômico, político e psíquico. É preciso estudar as infâncias a partir de seu próprio campo, ou seja, com e para as crianças.

Pensar a infância, essa categoria social necessita de estudos a partir de seu próprio campo como uma condição necessária a construção de uma prática pedagógica investigativa em que a criança, desenvolve suas potencialidades.

Entende-se que o conceito de infância requer investigar a criança por seus próprios meios de estar e ser no mundo. O pensamento de Áries (1981) colabora para

isso quando o mesmo defende o surgimento da infância como consequência da mudança do comportamento adulto. Oposto a isso, Corsaro (1997) idealiza as crianças como responsáveis por suas infâncias e, assim, afetam e são afetadas pelo meio social em que vivem. Esse aspecto indica que “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (CORSARO, 1997, p. 5).

A perspectiva da infância na emancipação social alimenta a necessidade de práticas docentes que possam apresentar as culturas das infâncias, e considera todas as crianças como sujeitos sociais e esses sujeitos cidadãos de direitos conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no texto do artigo 4º,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que **a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1- grifo nosso).

Esse aspecto legal da Educação Infantil trata-se de um fundamento importante para nosso olhar sobre a infância. O destaque no texto da diretriz é a evidência de que a criança necessita ser ator de suas experiências com o mundo, sujeito de seu cotidiano, e aqui registro a ideia proposta por Sarmiento (2008, p. 7) ao parafrasear Simone de Beauvoir, “pode-se dizer que, assim como “não se nasce mulher” também não se nasce criança, aprende-se a sê-lo!

Essa definição nos faz refletir sobre a proposta de docência investigativa que tem como princípio elementar a participação das crianças, na forma de mediar as culturas infantis e escolares, com a escuta atenta às crianças que vão pertencer as turmas de Educação Infantil da pré-escola. Esse percurso investigativo almeja a compreensão da importância da leitura, de literatura com qualidade, e do fato de que ler é mudar sua história, é ir em busca do humano que está presente na mediação dos textos, das histórias contadas, das canções, das brincadeiras com parlendas, das poesias, das quadrinhas, das adivinhações. Isso, na certeza do que nos diz Cândido (1995, p. 177),

[...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a

organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental.

O humano é mediado pelo outro, ao realizar uma leitura, ao ouvir uma história, ouvir poesia, ao ter acesso aos recursos literários, damos acesso ao mundo da palavra, da organização do que significa o mundo. A função da literatura em nossa existência nos permite significar objetos, manifestar a maneira de ver o mundo e das emoções dos indivíduos e dos grupos ao qual pertencemos, que são formas de conhecimento. Esse fundamento permite o agir sobre o universo literário e assim na cultura da infância.

Nas instituições de Educação Infantil, muitas crianças querem ser protagonistas de suas relações, escolhas e atividades, mas, em muitos momentos, as atividades destinadas às crianças são selecionadas pelos adultos sem a participação infantil.

Neste contexto de infância, para a criança, a arte importa enquanto processo vivenciado e registrado na experiência, um desenvolvimento como um todo. Nesse mesmo caminho, Holm afirma que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. (HOLM, 2007, p.12).

A arte é instrumento do desenvolvimento humano, como processo que se constitui no âmbito da integralidade do ser. Concordamos ainda que a infância necessita ser considerada como um tempo a viver experiências de arte as quais permitam a participação ativa da criança, e é por esta razão que precisamos defender o contato com a arte na constituição cultural da infância.

O direito à arte na formação literária.

Como dissemos acima, é por meio da linguagem que todos os indivíduos, sujeitos racionais, constroem e aferem significados ao seu mundo como uma prática cultural, viabilizando assim, uma imersão na diversidade da dinâmica social.

O que propomos com isso, portanto, difere-se do conceito excludente de leitura literária, isto é, que concebe, segundo Vera Teixeira Aguiar (2011), as relações do leitor com o texto artístico como um momento único, desvinculado da realidade circundante, mas, ao contrário, salienta a multiplicidade de fatores aí presentes.

Nesses termos, em *A literatura e a formação do homem* (1972), Antonio Candido ao enunciar sobre as funções da literatura afirma que esta enfrenta os diversos paradoxos da sociedade e funciona além dos manuais de virtude e boa conduta. Para Candido,

paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p. 6).

Assim, para Candido, dentre a primeira função (psicológica) e a terceira função da literatura (social), é a segunda função da literatura, a formadora, que tem o papel essencial de evidenciar situações, provocar ações e ímpetus de mudança e de transformação pessoal ou social em um sujeito, e isso pode ser vivido na escola, nas práticas em sala de aula, na promoção da leitura, da poesia e da arte, cuja interferência na esfera intelectual é favorável e significativa, e não punitiva ou formativa de caráter moral e ético, oportunizando o desenvolvimento cognitivo e perceptivo dos alunos, aguçando sua capacidade de criticar e refletir ao lidar com objetos e demandas do convívio social.

Assim, a literatura enquanto modelo ordenado de ideias nos toca, satisfazendo nossas necessidades básicas de seres humanos, sobretudo através da incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa recepção do mundo. A literatura também confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas individuais e sociais.

Nesse sentido, é compreensível e justificável que a arte seja um produto disponível para todas as classes, níveis e pessoas da sociedade, visto que é um direito do cidadão, uma produção universal e não individualizada. Ao considerarmos a leitura como atividade essencial ao indivíduo, é preciso buscar estratégias de socializar a arte

com a comunidade, de maneira que possa haver uma partilha das riquezas literárias que nossa cultura em seus diferentes gêneros possui.

É preciso entender que a arte é essencial a mediação do humano e é um direito. Como instrumento de cultura, a literatura no aspecto legal, é também um direito constitucional visto que busca garantir o direito à cultura. Como está descrito na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) na Seção II do Capítulo III do Título VIII – Da Ordem Social:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

II - produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

IV -democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

V -valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)(BRASIL, 1988, p. 124)

Esses aspectos apresentados em nossa Carta Magna, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), deixa evidente a legalidade do direito à Literatura. Consideramos que as emendas constitucionais apresentadas no ano de 2005, vieram efetivar a necessidade de apoio e garantias ao acesso à cultura. Nesse sentido, entendemos que o proposto no parágrafo três, inciso quarto nem sempre ocorre em nossa sociedade.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) é para todo cidadão brasileiro. Porém, mesmo assegurando a “democratização do acesso aos bens de cultura”, questiona-se: Será que as comunidades carentes têm o direito de ler Clarice Lispector, Monteiro Lobato, Manoel de Barros, Mário Quintana ou ouvir Mozart, Beethoven dentre tantos outros escritores e músicos clássicos?

Em *O direito à Literatura* (1995), Candido é bastante enfático quando, além de falar das funções da literatura, já mencionadas, nos chama a atenção para o direito que todos os seres humanos têm de conhecer e viver a arte. Para este autor, “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade, pois a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento e de luta pelos direitos humanos” (CANDIDO, 1995, p. 186).

Por isso, as produções artísticas “têm sua grandeza unicamente em deixarem falar aquilo que a ideologia dominante esconde” (ADORNO, 2003, p. 68), justamente porque o poeta e os outros artistas são sensíveis e atentos aos acontecimentos que envolvem a sociedade como um todo, e não estão preocupados somente em expressar os interesses particulares.

Eliot também reconhece que o texto literário, mais especificamente a poesia, possui diferentes funções, assim como vimos em Candido. No entanto, ele analisa o prazer poético de ordem mais elevada, para depois encontrar a finalidade social essencial da poesia, uma vez que

existe sempre a comunicação de uma experiência nova qualquer, ou qualquer nova apreensão do que é familiar, ou ainda a expressão de algo que experimentávamos mas para que faltam as palavras, que alarga a nossa consciência ou apura a nossa sensibilidade (ELIOT, 1997, p. 58).

Neste excerto, o autor refere-se aos efeitos individuais que a poesia produz em nossa vida, além da função de sensibilização e interpretação das circunstâncias que nos gestam e nos propiciam o aguçamento de nossa busca pela compreensão e contemplação, também daquilo que é belo, simples e sugestível.

Essa universalidade da poesia pode ser entendida como social. Eliot esclarece que a poesia começa por atuar na sociedade, influenciando pessoas, até mesmo aquelas que não apreciam poesia e ainda desconhecem os nomes dos seus próprios poetas. Isso pode se dar hipoteticamente, porque a poesia é uma exteriorização da percepção aguçada e, geralmente, subvertida, da própria realidade. Aquilo que o poeta escreve passa a ser incomum devido ao grau de abstração que consegue ter do seu entorno, exteriorizado em linguagem elaborada.

O mesmo teórico pontua, também, a extensão da influência da poesia na vida das pessoas, pois “quando dá expressão a aquilo que as pessoas sentem, o poeta altera o sentimento ao torná-lo mais consciente; ele faz conhecer melhor o sentimento já

existente e, deste modo, ensina as pessoas algo sobre elas próprias” (ELIOT, 1997, p. 61). Deprendemos assim, que a arte cumpre muito bem a função de formar, ensinar, modificar pensamentos e atuações. Determinadas combinações de palavras podem produzir uma emoção poética que outras não produzem.

Eliot ainda assegura que

a influência da poesia, no extremo da periferia, é, evidentemente, muito difusa, muito indirecta e muito difícil de demonstrar. É como seguir vôo de uma ave ou de um avião num céu limpo; se observou quando ainda estava perto e se seguiu com a vista à medida que se afastava cada vez mais, pode ver-se a uma distância grande, distância a que outra pessoa, a quem se pretenda apontar a referida ave ou avião, já não será capaz de distinguir coisa alguma. Assim, se seguirmos a influência da poesia através dos leitores que mais sentem o seu efeito, até àqueles que nunca a lêem, encontraremos a sua presença em toda parte. Encontrá-la-emos, pelo menos, se a cultura nacional estiver viva e sã, porque numa sociedade sã existe uma influência recíproca contínua e uma interacção de todas as partes, umas nas outras. E é isto o que eu mais entendo ser a função social da poesia no sentido mais vasto: o facto de ela afectar, proporcionalmente à sua excelência e vigor, o falar e a sensibilidade de toda a nação (ELIOT, 1997, p. 65).

Com base no que diz o autor, entendemos que a poesia, na sua mais singela forma, pode alcançar a todos, pois descreve sentimentos, sensações, espaços e seres que existem em nosso imaginário. E isso é belo, isso causa maravilhamento, sensibilidade, provoca lembranças. No caso da poesia de Manoel de Barros, o caos, o nada, o desimportante, o indiscriminado, o inútil, é matéria para poesia, bem como as coisas mais cotidianas e simples. Segundo o poeta, “a gente precisa desconhecer tudo de novo. Temos de botar um olho virgem nas coisas. Linguagem de poesia não é para informar, mas para comungar” (BARROS *apud* MÜLLER, 2010, p. 126, 130).

Em outras palavras, o que Manoel de Barros constrói em sua arte não são apenas elucidações pitorescas de pessoas e lugares, nem mesmo de seu Pantanal, que é seu quintal inspirador, mas não o único material para a produção de seus poemas, como o próprio poeta diz ao longo do livro *Encontros Manoel de Barros*. Sua construção, além de elaboração linguística e semântica, é um cenário de oferecimentos ao leitor.

Barros oferta aos receptores de sua arte diversas possibilidades de se integrar o mundo, contemplando a beleza que emana do interior das pessoas, da vida em exercício, dos animais, dos seres menores, dando mais atenção àquilo que chamamos de inútil na sociedade capitalista:

Não creio que as pessoas estejam lendo mais poesia. Mas penso que o mundo está precisando de mais poesia. A gente anda muito enrolado com máquinas, com tecnologias. Está perdendo um pouco na inocência animal. Para alcançar os benefícios da ciência, o ser humano está desprezando as fontes da vida. Acontece que nem todo mundo gosta de mel. Poesia é a mais fina destilação da palavra. Penso que se tem que levar, pela educação, os seres a provar o mel da poesia. Vende-se menos a poesia porque ela é mesmo um restilo. Apenas um restilo. Em poesia não há episódios, enredos, anedotas que sirvam para prender os leitores. Ela só é uma gota de essência do ser humano (BARROS, *apud* MÜLLER, 2010, p. 133).

Esta fala expressa a sinceridade e a sensibilidade de um poeta brasileiro preocupado com o rumo da poesia enquanto vivia para ver sua propagação ou decadência. Sua inquietude é compreensível, pois, em uma visão bastante empírica, percebemos que a sociedade mecanizada e tecnológica, afasta a cada dia mais o homem de sua verdadeira essência, e por isso, ler textos literários, como os de Manoel de Barros, o qual desenvolveu um olhar para o chão, para as coisas insignificantes, para os desheróis, é presentear-se diariamente com um produto cultural que é de nosso direito, e por isso, deve fazer parte das práticas de leituras na escola. Ao levarem consideração as reflexões com a relação ao direito aos bens culturais e artísticos a proposta com o Projeto Crianças: “para encontrar o azul eu uso pássaros” é uma prática pedagógica, possível e rica que contribui de maneira significativa com o acesso à poesia e à arte literária.

O Projeto Crianças: “para encontrar o azul eu uso pássaros”: uma aventura poética na infância.

O projeto tem como ponto de referência o aplicativo digital “Crianças” desenvolvido pelo cantor e compositor Márcio de Camillo, nascido do desejo de reverenciar a obra do poeta Manoel de Barros através da música. Concebido a partir de dez poemas do poeta e das iluminuras de Martha Barros, filha do escritor, “Crianças” pretende aproximar as crianças das artes por meio da literatura, da música, do teatro, do cinema de animação e da tecnologia digital, fazendo-se ponte sobre a obra poética para a infância.

Os dez poemas musicados, que estão compilados na obra *Poesia Completa*, de Manoel de Barros, editada pela editora Leya em 2010, deram origem ao disco

“Crianças”, depois ao espetáculo de teatro que é apresentado em todo o Brasil e ao aplicativo audiovisual, que a partir da interatividade entre o mundo poético e o digital faz um convite às crianças e também aos adultos, para despertar a imaginação e nos permitir a ser mais árvore, passarinho, peixe, jacaré etc.

O contato com poemas permite o acesso à poesia, estes componentes permitem o despertar da subjetividade e do conhecimento de mundo. Na Educação Infantil é importante o trabalho com a criatividade e imaginação no desenvolvimento da criança. O “Crianças” surge para acrescentar novas vivências sociais, possibilitando o conhecimento sobre a fauna e a flora específicos do Bioma Pantanal brasileiro, seu habitat, suas características, alimentação e uma série de especificidades que oportunizam conhecimentos pertinentes ao mundo social e natural, relacionados ao universo literário com os poemas de Manoel de Barros.

Deste modo, após conhecer o aplicativo “Crianças”, com o objetivo de criar uma proposta adequada à infância com intencionalidade e acesso aos bens culturais, em particular, poemas do poeta em questão, chegamos a elaboração do projeto “CRIANÇAS - Para encontrar o azul eu uso pássaros”. Este projeto tem como objetivo principal conhecer o poeta Manoel de Barros e sua poesia, o espaço geográfico pantaneiro que constitui o universo literário deste autor, a fim de desenvolver o gosto pela arte na comunidade escolar atendida pelo projeto.

A partir do aplicativo criado por Márcio de Camillo fomos experienciar com as crianças as sensações advindas da arte poética, que garante ao ser humano o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas e sensoriais.

O projeto tem sido, uma possibilidade de participação em atividades, brincadeiras, jogos, pesquisas e estudos para que as crianças possam conhecer a diversidade dos seres vivos, conteúdo multidisciplinar que envolve a escola, as crianças e familiares na busca pelo conhecimento.

As ações e estratégias do projeto tem atividades variadas, visto que a partir do tema a linguagem literária e poesia devem-se explorar todas as possibilidades. Algumas metodologias realizadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho foram se constituindo no processo, o que garante uma flexibilidade de ações, oriundas do próprio fazer literário, sendo elas: Roda de conversa; Biografia do Poeta Manoel de Barros; Ouvir e assistir os poemas musicados em recurso audiovisual; Utilização do aplicativo Crianças; Confeccionar livreto com poemas elegidos; Explorar os poemas musicados, por meio de registros como desenhos, pinturas, mosaicos, recortes, colagens;

Confeccionar bichos (animais) do Pantanal utilizando diferentes técnicas; Envolver a família na ilustração de poemas (Vamos colorir o muro); Dramatização (utilização de dedoches de bichinhos, fantoches e máscaras); Confeccionar dobraduras de animais que aparecem nos poemas trabalhados; Escolher um Poema norteador do trabalho: a ideia desta etapa será que cada turma eleja um poema dentre os dez contidos no aplicativo e desenvolva atividades como estas elencadas acima, dentre outras ações que poderão ser acrescentadas espontaneamente ao projeto; Confecção de uma camiseta com versos de Manoel de Barros, para as professoras integrantes do projeto.

O projeto ocorre de forma integrada ao conteúdo curricular desta etapa do ensino, em que são desenvolvidos hábitos e atitudes, fundamentais para a aquisição de procedimentos que valorizam a preservação da vida, do meio ambiente e da cultura, a arte e a poesia.

Considerações finais

O projeto *Crianceiras*, de Márcio de Camillo, é, uma ferramenta prática e praticável, como dizíamos no início dessa discussão, pois coloca em circulação o texto literário, a poesia, o contexto histórico e biográfico de um poeta de uma região geográfica distinta dos demais autores que, incansavelmente são lembrados pelos editores de livros didáticos, o que faz de nossos alunos leitores rasos e acostumados com estruturas textuais e temáticas iguais e mesmo simples.

A poesia de Manoel de Barros musicada no aplicativo *Crianceiras* aproxima a criança, o leitor em construção, em um mundo de descobertas novas, e se defendermos práticas de leituras inovadoras tanto em nível de novos autores quanto em nível de gêneros textuais diversos, perceberemos um avanço significativo na maneira do nosso aluno, infantil ou juvenil, se relacionar com a arte.

Defendemos aqui, portanto, práticas consistentes de promoção da leitura literária de qualidade, que ativem os horizontes de expectativas dos leitores independentemente de sua idade, sexo, religião e situação socioeconômica. O que não podemos é, sendo formadores de sujeitos, de leitores e de seres humanos, subtraí-los ao seu direito à arte, isto é, a boa música, ao teatro, ao cinema, ao livro, à pintura, à dança etc.

A experiência com o projeto *Crianceiras*: “Para encontrar o azul eu uso pássaros” (Manoel de Barros), nos permiti considerar que, a poesia na infância é

importante para as crianças não apenas para que aprendam alguma coisa, mas para que sintam as emoções e sensações da arte, que compreendam que na poesia existem palavras que podem levá-las para outros lugares, que podem encantar e fazer com que a imaginação traga sonhos. Isso porque [...] Em qualquer idade, sem sonho, sem jogos com o imaginário (...) não existe pensamento” (PÈTIT, 2008, p.96)

Acreditamos na arte como um bem cultural, de direito a todos os cidadãos em especial a infância, partimos do princípio de que com mediação e acesso as poesias de Manoel de Barros nossas crianças passaram a imaginar novos mundos, ter fantasias diferenciadas. Como professoras atuantes na Educação Infantil nossa intencionalidade e necessidade básica para mediar os caminhos da criança no mundo da cultura, da arte é oferecer diferentes materialidades artísticas, em linguagens complexas, e por que não? Afinal, como muito se usa no senso comum “poesia serve pra quê? É de comer?” Certamente, a necessidade de um meio e fim concreto e objetivo faz da poesia um gênero relegado ao descaso. A dupla poeta e poema, desde a Grécia Antiga nunca foi bem compreendida.

Talvez esteja ai uma de nossas missões enquanto educadores, independente do nível de educação em que estivermos atuando, promover a arte, despida de preconceitos e tabus, evidenciando-a no que esta tem de melhor: à Liberdade de expressão, de vida, de experiência com a linguagem. Poesia é para tudo isso, e muito mais, para humanizar, delirar e sonhar.

E nesse processo, na experiência compartilhada, vamos junto as crianças aprendendo a reparar em seu ser poético. Neste contexto de possibilidades finalizamos este texto com um poema de Manoel de Barros, publicado em sua obra *O livro das Ignorâncias*, compilada em *Poesia Completa* (2010).

VII

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.

Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.

(BARROS, 2010, p. 301)

Referências

ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. Tradução: Jorge M. B. de Almeida. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

AGUIAR, V. T. de. Leitura Literária na Escola. In: **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília :Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em 13 abr. 2017.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/07/2017.

CAMILLO, M. (2012). **Crianceiras: Manoel de Barros**. Gravadora Criatto Promoções, Brasil, CD.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, vol. 4, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

CRANCEIRAS, **Crianceiras**. Aplicativo para Celular e Tablet. Disponível em: <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/aplicativo>. Acesso em 09 ago. 2017.

ELIOT, T. S. **Ensaio de doutrina crítica**. 2.ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1997.

GAGNEBIN, J. M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

HOLM, A. M. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

MÜLLER, A. (Org.). Apresentação Egberto Gismonti. **Encontros Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

SARMENTO, M.J. MARCHI, R. C. **Radicalização da infância na segunda modernidade**: Para uma Sociologia da Infância crítica. configurações [online] 4/2008. Disponível em: <http://configuracoes.revues.org/498> . Acesso em 19 de set. 2016.



A EXPERIÊNCIA DE ACANTONAMENTO COM ALUNOS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NA ÁREA NÃO ESCOLAR

Adriana Américo Orlamunder¹
Adriana Moro Arbigaus²
Claudia Luiza de Almeida³
Larissa dos Santos Teixeira⁴
Priscila Arêas Parobocz⁵
Humberto Silvano Herrera Contreras⁶

Resumo: O Programa do Acantonamento foi criado em 1991 e funciona até a presente data no Zoológico Municipal de Curitiba, onde se localiza uma casa criada para a realização de atividades ambientais, com o intuito de proporcionar para os participantes uma integração com a natureza. As práticas realizadas no acantonamento são executadas por diversos profissionais formados em diferentes áreas, mas que juntos transmitem o conhecimento de forma lúdica através das recreações, essas atividades ocorrem no período diurno e noturno. A atividade do acantonamento tem como intuito atender um dos problemas mais graves dos dias atuais: a integração do ser humano com a natureza que o circunda. Sendo assim o Zoológico Municipal de Curitiba oferece uma casa construída dentro do parque para atender cerca de 40 crianças com idade de 09 aos 12 anos da rede municipal e outras instituições proporcionando a essas crianças o contato direto com o meio ambiente com atividades práticas, lúdicas, contato com animais domésticos, trilha interpretativa em meio à mata nativa, pomar, horta e jardim dos sentidos. A casa do acantonamento de Curitiba proporciona as crianças uma vivência riquíssima em um momento único, onde lhes é oferecida a oportunidade de tocar, sentir, manusear, experimentar, interiorizar esse contato com a natureza. Os objetivos do acantonamento vão além de sensibilizar as crianças nas questões ecológicas até uma noção de astronomia onde compreendem a importância dos astros no planeta, para que esta prática seja algo lúdica e criativa para a criança. O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia na área não escolar teve como objetivo articular sobre as experiências vivenciadas pelas autoras na casa de acantonamento.

Palavras-chave: Casa de Acantonamento. Educação Ambiental. Estágio de Pedagogia.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: adrioramunder@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: adriana.itapoa1@gmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: claudialuizadealmeida@gmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: larissa.teixeira1996@gmail.com

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: priscilaparobocz@hotmail.com

⁶ Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em pedagogia, pedagogia social e educação social (NUPEPES) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: htoherrera@gmail.com.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A IMPORTÂNCIA DO RESGATE DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROJETO DE EXTENSÃO “ARTE, BRINCADEIRAS E LITERATURA: EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE”

MarcosAntonio dos Santos¹

Ana Elisa Lopes da Silva Cruz²

Giane de Souza Buoso³

Lucas Tagliari da Silva⁴

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula⁵

TaynaraFernanda Fabiane⁶

Resumo: Este trabalho visa apresentar a importância das brincadeiras na vida das crianças, adolescentes, jovens e adultos que participam do Projeto de Extensão “Arte, Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde” no Hemocentro Regional de Maringá. O projeto tem como objetivo resgatar algumas brincadeiras que fizeram parte do cotidiano infantil dos integrantes e também, possibilita vivenciar a cultura do brincar nas diferentes gerações. Vale ressaltar que as brincadeiras realizadas no Hemocentro visam preservar a integridade física daqueles que realizam periodicamente seus tratamentos de saúde, visto que a proposta do Projeto tem como enfoque desenvolver uma abordagem inclusiva nas atividades propostas para que todos participem independentemente de suas limitações. Dentre as patologias sanguíneas que são atendidas no Hemocentro Regional de Maringá, as mais recorrentes são: Hemofilia, Talassemia, Anemia Falciforme, Púrpura entre outras. O brincar possibilita a interação,

¹Acadêmico de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e membro do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde.santosffe@gmail.com

²Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e membra do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde.anaelisa022@gmail.com

³Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e membra do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde.gianebuoso@outlook.com

⁴Acadêmico de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e membro do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde.lu.cas.ts@hotmail.com

⁵Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e coordenadora e membra do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde.– erciliaangeli@yahoo.com.br

⁶Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e membra do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde. taynarafabiani@outlook.com

o desenvolvimento intelectual e o raciocínio lógico. Nas práticas educativas temos percebido que as brincadeiras com as crianças tem proporcionado uma ressignificação do ambiente de tratamento, pois com as atividades propostas a sala de espera que era bancária tornou-se uma sala de brincadeiras libertária.

Palavras-chave: Hemofilia. Brincadeiras. Projeto de Extensão.



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

A INFLUÊNCIA DOS PRIMEIROS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRIMEIRA LDB - LEI Nº 4.024

Ilson José Pereira Da Luz¹
Marisa Schneckenberg²

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir como os meios de produção influenciaram nas primeiras iniciativas de atendimento as Pessoas com Deficiência no Brasil. Desde a chegada dos Portugueses ao fim da primeira República as bases materiais não se alteraram sendo que a mão de obra exigia pouca qualificação. Desse modo, em uma sociedade agrária e não escolarizada, foi possível silenciar completamente as Pessoas com Deficiência. A partir de 1930, o país teve um pequeno surto industrial. Assim, a educação popular foi sendo concedida à medida que tornou-se necessária para a subsistência do sistema dominante. Entretanto, a defesa da educação do deficiente se fez a partir da fundação das Sociedades Pestalozzi e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. Assim, em virtude das discussões a respeito da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as pessoas ligadas às entidades que defendem os direitos das Pessoas com Deficiência conseguiram pressionar o poder público a incluir o direito à educação especial. Assim, a educação do deficiente deixa de ser exclusiva de seus familiares e passa a ser compartilhada pelo Estado.

Palavras Chave: Base Material; Atendimento das Pessoas com Deficiências; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

¹Mestrando em Educação pelo PPGE - UNICENTRO e professor da Escola de Educação Especial São Francisco de Assis – Bituruna/Pr. E-mail: ilsonluz@hotmail.com

²Professora Doutora em Educação da Universidade do Centro Oeste do Paraná, Campus de Irati e do PPGE/Mestrado em Educação. E-mail: marisas@irati.unicentro.br

Neste trabalho pretendemos abarcar como os meios de produção influenciaram o surgimento da educação escolar das pessoas com deficiências no Brasil. A educação é institucionalizada no Brasil com base em duas premissas: povoar a Colônia e expandir o número de fiéis da Igreja Católica. Para realizar este projeto educacional contamos com a Companhia de Jesus que por quase três séculos foi o principal luzeiro da cultura europeia nas terras portuguesas.

No Brasil, desde a colônia até o final do Império, o trabalho manual se manteve sustentado pela mão de obra escrava, sendo que o trabalho intelectual era a ocupação da elite. Entretanto, em um meio econômico onde impera o trabalho de baixa complexidade, não faz sentido uma defesa da escola pública. Os filhos da elite aprendiam com os preceptores em casa, sendo a organização de um sistema nacional de ensino apenas uma utopia. A partir de República é que vamos ter uma defesa de um sistema de ensino em âmbito nacional com ênfase na escola pública. A partir da década de 1920, com a vinda de Helena Antipoff para Minas Gerais e em 1954 com a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), surgem as primeiras preocupações com este extrato social, que até então ficava à margem da sociedade, como sendo um problema exclusivo de seus familiares.

Desta forma, o artigo está dividido em duas partes, sendo abordado, em um primeiro momento, o silêncio sobre a educação das Pessoas com Deficiências até o fim da primeira República. E em um segundo momento abordaremos as primeiras iniciativas de atendimento das Pessoas com Deficiências, realizadas pela sociedade civil organizada. E a partir das lutas pelos seus direitos, mais tarde houve possibilidade da formulação de um arcabouço jurídico que lhes permitiu acesso ao sistema escolar.

O SILÊNCIO SOBRE O DEFICIENTE NO BRASIL: DA COLÔNIA AO FIM DO IMPÉRIO

As instituições que abarcam a educação das pessoas deficientes surgem no Brasil de forma tímida e estão estritamente ligadas à sua organização social e dependentes de sua base material. Pois a organização do processo produtivo no início da colonização trata de atender a demanda externa. Assim, fixa-se na exploração de uma determinada cultura (açúcar e depois o café), pois o colonizador não dispunha das tecnologias adequadas para o cultivo da terra. Isso acarretou a necessidade de uma grande quantidade de terra (latifúndio) e conseqüentemente de uma farta mão de obra de baixo custo (escrava) para o trabalho. O escravo, além de servir de mão de obra indispensável nesta forma de organização social, servia também, ele próprio como mercadoria; era assim mais uma fonte de lucro para a classe dirigente.

Desta forma, os colonizadores trouxeram um padrão de educação vigente na Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade. Trouxeram também os métodos pedagógicos, dos quais se valeram para catequizar os índios e formar a elite local. O início deste formato educacional se dá com a chegada à colônia em 1549 de quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel de Nóbrega. Sua principal missão era a difusão da fé da Igreja Católica e a educação de uma elite religiosa. Operavam com isto, a implantação da cultura europeia no novo mundo.

Portanto, a estrutura educacional vai sofrer alterações significativas com a chegada no Brasil da família Real portuguesa juntamente com toda a Corte. Deste modo, a partir de 1808, se faz indispensável a sistematização do ensino superior na agora sede do Império Português. Segundo Ribeiro (2003) o Brasil, como sede da Coroa portuguesa, é obrigado a tomar várias medidas concernentes ao campo intelectual. Assim a educação de nível superior foi elaborada para atender às necessidades do momento, formar oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares, médicos. Desta maneira, as medidas adotadas por D. João vêm sistematizar o ensino de nível superior e reforçar o caráter elitista e aristocrático do ensino brasileiro, para o qual, apenas os nobres e os grandes proprietários de terra tinham acesso. É imposta, assim, de uma forma brusca, a cultura europeia a toda a colônia. O Brasil acaba saindo da fase joanina com uma ótima organização de ensino em nível superior, mas nos demais graus não há qualquer forma de organização.

Com a Independência do Brasil em 1822, já aparece a necessidade de sistematizar o ensino elementar e o secundário em âmbito nacional. Segundo Ribeiro (2003, p.45) isto se faz visível na primeira constituição que assegura:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, entre outras maneiras, pela “instrução primária gratuita de todos os cidadãos”.

Apenas o curso superior fica organizado pelo poder central; os demais graus de ensino ficam a cargo das províncias. Como comenta Jannuzzi (2012, p 06) “A educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembleia Constituinte, mas de fato foi relegada ao esquecimento”. As escolas das primeiras letras foram organizadas aleatoriamente, sem qualquer exigência de se terminar um ciclo para começar outro. Assim, enfoca Aranha (1989, p.193), que: “Como não há exigência de conclusão do curso primário para se ter acesso

a outros níveis, a elite educa seus filhos com preceptores”. A organização de forma precária do sistema tributário torna a falta de recursos um argumento plausível e um bloqueio para qualquer realização de um sistema educacional, e até mesmo, seja para a construção de novas escolas, seja na formação de professores ou na remuneração dos mesmos. Conforme Ghiraldelli Jr. (1990 p. 26) referindo-se à organização escolar da Primeira República o professor Paschoal Lemme, afirma:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos em casa, ou mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1873.

Professores improvisados e com baixos salários são obrigados a se dedicarem a outras funções ao mesmo tempo. Para melhorar a formação do mestre são implantadas no final do século XIX as escolas normais, que oferecem dois anos de curso, de nível secundário, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor. O descaso pelo preparo do mestre faz sentido numa sociedade cuja bases materiais se assentam na mão de obra escrava. Portanto, a prioridade educacional passa ao longe da educação elementar. Assim, o governo se desinteressa pela educação popular e também pelo ensino técnico, privilegiando as profissões liberais destinadas a uma minoria que faz parte da elite. Como salienta Ribeiro (2003, p.89) “Éramos um país de doutores e analfabetos”.

No que tange à educação das Pessoas com Deficiência, conforme Jannuzzi (2012), foram poucas as instituições voltadas para seu atendimento e nulos os escritos sobre esta temática no período Imperial. No ano de 1854 ocorre segundo Mazzotta (2011), a fundação na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. E em 1857, D. Pedro II fundou também o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. As duas instituições voltadas para o atendimento dos deficientes nascem da influência de pessoas próximas ao Imperador, portanto de ações isoladas que não aventam uma política de Estado voltada à temática das Pessoas com Deficiência.

No final do império, o Brasil sofre um pequeno surto industrial, acoplado ao fim do regime escravista e à adoção do trabalho assalariado. Ocorre o fortalecimento da burguesia

urbano-industrial e da política imigratória e, por fim, a queda da monarquia e a proclamação da república. Como descreve Ghiraldelli Jr. (1990 p. 17)

A República resultou de um golpe militar em 15 de novembro de 1889. Três forças sociais participaram do movimento e empunharam o comando da sociedade política após o golpe: uma parcela do exército, fazendeiros do Oeste paulista (cafeicultores) e representantes das classes médias urbanas (intelectuais).

Todos estes processos somam um conjunto de situações que colocam o país rumo à modernização, mudando as relações no mundo do trabalho. Estes acontecimentos têm influência direta das ideologias liberais. Essa nova organização do Estado com a instalação da República alimentou um novo espírito de mudança. Porém como enfatiza Jannuzzi (2012, p.50)

Durante a Primeira República, nossa inserção no capitalismo mundial na sua fase imperialista deu-se à medida que continuamos a fornecer produtos primários ligados à terra. Continuamos à semelhança dos fins do Império, com a produção agrícola, sobretudo, ligada à grande propriedade e utilizando instrumentos de trabalho simples.

Através de uma nova roupagem continuavam a se propagar as mesmas práticas da época do Império. Este período histórico ficou conhecido como a política do café com leite, pois as oligarquias de São Paulo e de Minas Gerais se alternavam no poder. Houve um pequeno aumento na industrialização e com isto surgem mesmo que timidamente, campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária. Eram lideradas por políticos que, enquanto tais, reconheciam a necessidade da difusão especialmente da escola primária como base da nacionalidade, visando à alfabetização como um instrumento político, já que era proibido o voto de analfabetos; o que fez com que alguns defendessem não só o combate ao analfabetismo, como também a introdução da formação patriótica, através do ensino cívico.

Conforme Jannuzzi (2012), o modo de organização social era calcado em 63% de analfabetos em 1900, sendo que em 1932, de cada 1000 habitantes a escola atingia apenas 54. Neste modelo não fazia sentido falar em educação para a Pessoa com Deficiência.

OS PRIMEIROS MOVIMENTOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRIMEIRA LDB

Para entendermos os primeiros movimentos para incorporar as pessoas com deficiências na sociedade brasileira, expusemos no tópico anterior o processo de formação cultural que nos remete à ideia de homem em uma determinada época. As primeiras tentativas de incorporar as pessoas com deficiências na escola estão voltadas a atitudes isoladas, como o trabalho pioneiro desenvolvido por Helena Antipoff em Minas Gerais e a criação do movimento Apaeano com a mobilização da sociedade civil.

No alvorecer do século XX temos no Brasil, segundo Jannuzzi (2012), o interesse da área médica em estudar o campo da Deficiência Mental. Assim surgem os primeiros trabalhos publicados sobre o tema no Brasil. Esta influência se faz bastante presente até meados de 1930, onde passou a ter um forte diálogo com outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a pedagogia. Assim, são criadas algumas instituições voltadas para a formação de professores que passam a atuar na área das Pessoas com Deficiência Mental.³

Outra influência marcante para o desenvolvimento de estudos na área da educação das Pessoas com Deficiências segundo Campos (2010), foi a chegada da educadora russa Helena Antipoff, que a partir de 1929, a convite de Lourenço Filho, se radicaliza em Belo Horizonte para assumir a cadeira de Psicologia e a coordenação do Laboratório de Psicologia da recém-formada Escola de Aperfeiçoamento, que tinha como missão formar novos professores no Estado de Minas Gerais.

Isto possibilitou construir um novo caminho para as Pessoas com Deficiência Mental, visto que Antipoff introduz a ideia de que existem distúrbios provenientes de origem orgânica e distúrbios que estão atrelados ao meio social. Em seus estudos selecionou através de testes os alunos de acordo com suas necessidades. E com os dados obtidos propôs a criação de classes⁴ especiais. Estas possibilitaram novas abordagens metodológicas e estruturais, tais como: ensino individualizado, classes pequenas, professoras bem preparadas, material didático específico, etc. A ênfase dada nas atividades escolares partia do lúdico, pois acreditava-se que quanto mais estimulado o aluno fosse mais chance teria de aprender; deste modo estas crianças estariam curadas de suas anomalias.

A expansão do sistema de ensino a partir do Governo Vargas, e a repetência pela não apropriação dos conhecimentos por parte significativa dos educandos⁵ ocasionam uma atenção especial por parte das escolas de formação de Professores, que passam a adotar os

³ Instituto Pestalozzi (1926) Rio Grande do Sul na cidade de Canoas.

⁴ Segundo Mazzotta (2011, p. 25) a primeira classe especial foi aberta em 1896 em, Providence, Rhode Island.

⁵ Segundo Contiero (2009), o índice de reprovação na década de 1930 tem em média 52% dos alunos retidos nas séries iniciais.

testes de QI⁶ para classificar o nível intelectual dos educandos. Assim, tais testes acabam selando o destino de muitos. Os testes de QI passam a ser uma profecia absoluta e muitas vezes, por falta de formação dos próprios professores, o fracasso escolar tornou-se experiência de muitos. Portanto, as classes especiais não foram suficientes para a demanda criada.

Na tentativa de criar alternativas para as crianças que não eram aceitas no sistema regular de ensino, tanto os governos como Educadores envolvidos procuraram soluções práticas na resolução do problema. Por parte do governo, em 1937 criou-se o Ensino Emendativo⁷. E os educadores liderados por Antipoff criaram em 1932, em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi, voltada ao acolhimento das crianças excepcionais, (termo cunhado por Antipoff que substituiu “retardado” usado até então), cujos resultados nos testes as estigmatizavam com QI inferior ao padrão de normalidade. No decorrer dos anos, os serviços prestados pela Pestalozzi foram aumentando sua gama de atuação, dentre eles vale salientar a pesquisa para a compreensão científica da excepcionalidade, que foi o mote nos anos 1940.

Conforme Campos (2010) a partir de suas pesquisas, Helena Antipoff aos poucos foi abandonando a ideia de cura dos excepcionais, transformando sua perspectiva teórica na intervenção no meio físico e social.

Atuando como professora se interessa por romper as ideias de classes especiais defendidas na década de 1930. Nas salas de aula da Escola da Fazenda Rosário incentiva o aprendizado de crianças de variados níveis intelectuais.

Conforme Salaberry (2007), o ideário defendido por Helena Antipoff espalha-se pelo Brasil. Vários Estados contam com seus seguidores, vários institutos e organizações são criados para tratar as diferentes especificidades das Pessoas com Deficiência, concomitantemente com a bandeira defendida cientificamente no Brasil por Antipoff, de respeitar e investigar as deficiências.

Com o mesmo ideal surge nos Estados Unidos a primeira associação voltada para as Pessoas com Deficiência, organizada por pais de crianças com paralisia cerebral. Na década de 1950 nos Estados Unidos os pais das crianças com deficiência mental fundam a National Association For Retardel Children (NARC), que passa a ser o movimento catalisador de defesa dos direitos das pessoas com deficiência mental. Este movimento influencia vários

⁶Quociente de Inteligência criado por Alfred Binet.

⁷*Emendare*(latim), que significa corrigir a falta, tirar defeito, nada mais era que suprir a falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais.

países, dentre eles o Brasil, com a chegada do casal norte-americano, George e Beatrice Bemis, membros do corpo diplomático e pais de uma menina com Síndrome de Down.

O casal participava ativamente da NARC e ao chegar ao Brasil não encontrou nenhuma entidade semelhante à existente nos Estados Unidos. Assim, iniciou, juntamente com um grupo de apoiadores, um movimento para fundar Instituição semelhante. E em 11 de dezembro de 1954, era fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FEDAPAES/PR, 2002). Esta Instituição é marcada por uma influência genuína do movimento liderado por Helena Antipoff, cuja denominação difere das associações dos Estados Unidos que trazem a Deficiência Mental com a denominação de “retardo” e não “excepcional”.

Assim, em um cenário de crise democrática no país, os governos populistas demonstram ânimo em estender a educação para todos, já que só podem votar as pessoas alfabetizadas. Ancoradas nesta onda populista as pessoas ligadas às associações que defendem os interesses das Pessoas com Deficiências pressionam o governo que cria a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, e passam a exigir do poder público que inclua na legislação a dotação de recursos para educação especial. Assim, as Pessoas com Deficiências abrem o caminho para o reconhecimento de seus direitos, e já na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 passam a ser assegurados os seus direitos a educação.

CONCLUSÃO

As bases materiais desde o descobrimento até a Proclamação da República não se alteraram. No entanto, em uma sociedade cujos trabalhos não possuem um alto grau de complexidade, não faz sentido a escola para toda a população, sendo que a elite ensina seus filhos com preceptores em casa. Neste contexto a estruturação de um sistema de ensino torna-se uma utopia, um ideal a ser perseguido.

As primeiras iniciativas de implantar um sistema de ensino em âmbito nacional começam a se efetivar após a década de 1930. Com a ampliação do sistema de ensino, a repetência escolar passa a ser um grave problema a ser enfrentado pelo poder público. Assim, são adotadas as classes especiais e o ensino emendativo como possíveis soluções. Para o ingresso nas classes especiais passou-se a adotar o teste de QI. Entretanto, com o avanço em suas pesquisas, Helena Antipoff abandona a ideia de cura dos excepcionais, transformando sua perspectiva teórica na intervenção no meio físico e social. Delineia sua estratégia de ação

a partir da fundação das Sociedades Pestalozzi e fomenta junto com a sociedade civil a fundação do Movimento Apaeano.

As pessoas ligadas aos movimentos das Pestalozzi e das APAEs, passam a pressionar o poder público para o reconhecimento do direito das Pessoas com Deficiência à educação formal. Assim, conseguem que na primeira LDB seja inclusa a dotação de recursos para o atendimento educacional das Pessoas Deficientes. Portanto, a educação do deficiente deixa de ser responsabilidade única da família e passa a ser compartilhada pelo Estado.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: DF. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 25/03/2017.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CONTIERO, A.S. **O Regime de Progressão no Estado de São Paulo**: Indicadores e Perspectivas Para Novas Pesquisas. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2009.

FEDAPAES/PR. **Um pouco da História do Movimento das Apaes**. Disponível em: [http://novosite.apaebrasil.org.br/uploads/historico_10.12.2008%20\(1\).pdf](http://novosite.apaebrasil.org.br/uploads/historico_10.12.2008%20(1).pdf) Acesso em: 12/06/2016.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SALABERRY, N. T. M. **A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Fac. De Educação. Porto Alegre, 2007.



A LITERATURA INFANTIL NO HEMOCENTRO: PROMOÇÃO DA CULTURA E AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula¹
Ana Claudia dos Santos Garcia²
Edna Cristina de Oliveira Alves³
Gabriela Garcia da Costa⁴
Sibely Martello Vilches Benevides⁵

Resumo: A literatura infantil é um importante recurso para ser trabalhado com as crianças e adolescentes como forma de entretenimento, por meio da ludicidade e também é um instrumento formativo e de promoção da cultura e de aquisição de conhecimentos. No caso das crianças e adolescentes hospitalizados e/ou que realizam tratamentos de saúde, a literatura é uma maneira para o enfrentamento dos medos e dificuldades dos quais estão vivenciando. Este trabalho tem como objetivo apresentar as práticas de literatura do projeto “Arte, brincadeiras e literatura: Educação Social em Saúde” que acontece no Hemocentro Regional de Maringá. Este projeto é realizado por um grupo de estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Artes Cênicas e pós-graduandos da educação da Universidade Estadual de Maringá que desenvolvem intervenções lúdicas, literárias e artísticas. Em relação as atividades literárias, a metodologia do projeto consiste em contações de histórias pelos estudantes e produção de histórias interativas com as crianças e adolescentes. São trabalhados diferentes gêneros textuais como fabulas, contos, lendas, poesias, histórias de super-heróis, adivinhações, dentre outros. Como resultados, observa-se que as crianças e adolescentes preferem histórias de personagens valentes como os super-heróis. Eles também demonstram interesse pelas lendas que permitem que tragam para o hemocentro as lendas das suas cidades, compartilhando cultura e conhecimento com todos os que participam do projeto.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Crianças. Adolescentes. Hemocentro.

¹ Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e Coordenadora do e membro do Projeto de Extensão Artes, Brincadeira e Literatura: Educação Social em Saúde no Hemocentro Regional de Maringá. erciliaangeli@yahoo.com.br

² Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. anagarcia199794@gmail.com

³ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. cris_cristina115@hotmail.com

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. gabrielacostav1@gmail.com

⁵ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. sibelymartelovilches@yahoo.com

A PEDAGOGIA NA EMPRESA – UMA POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO EDUCACIONAL?

Lucas Rodrigues de Souza¹
Suzete Terezinha Orzechowski²

Resumo: A investigação em andamento é apresentada no projeto de pesquisa para o programa de iniciação científica. Busca atender uma necessidade de análise sobre a atuação pedagógica dentro da empresa. Para este fim o objetivo desse projeto é resenhar a obra *Reestruturação produtiva, escolarização fabril e inserção do pedagogo na fábrica* de (Maron, 2015). É importante conhecer essa possibilidade e de que maneira está em construção tal enfoque. A concepção da Pedagogia Social que embasa o trabalho do educador social no interior das empresas também é um dos focos pesquisados, na prática pedagógica, segundo (Ceroni, 2006). Para (Marron, 2015) temos como problema de investigação educacional duas questões: a primeira é saber o que ocorreu na história para que a empresa insira um pedagogo em seu quadro funcional, a segunda é quanto a função do pedagogo e o interesse de mantê-lo na empresa. A pesquisa é bibliográfica. O projeto de pesquisa apresenta as diversas funções que um pedagogo pode desempenhar em seu vasto campo de trabalho, incluindo a empresa. A resenha proposta sobre a obra dá início a um diálogo que se faz necessário dentro do processo de formação do pedagogo. Outro ponto é demonstrar que a pedagogia é social e se insere na sociedade não apenas pelo âmbito escolar e sim por todas as janelas que possibilitam uma educação além do contexto escolar.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Trabalho. Educação.

¹ Acadêmico IC-voluntária, de Pedagogia na UNICENTRO. lukas_rodrigues13@yahoo.com.br.

² Doutora - Orientadora IC, professora de Pedagogia na UNICENTRO. suziorze@gmail.com



ARTICULANDO – UMA PESQUISA SOBRE A CULTURA LOCAL DE ASTORGA-PR

Bianca Frezarin Alves¹
Rosa Amélia Barbosa²

Resumo: A pesquisa, ainda em andamento, se propõe a analisar a importância da cultura popular para o desenvolvimento local da cidade de Astorga-Pr. Abordamos a cultura como transformação e entendemos as manifestações e expressões populares como detentoras do contexto regional construtoras da identidade cultural local. Propomos discutir a importância de se conhecer e preservar a memória e as raízes culturais regionais. O intuito é fomentar continuamente a reflexão sobre a importância da trajetória cultural de uma comunidade, no processo de produção de sua identidade e pertinência na localidade. O conhecimento da cultura local reforça a valorização das tradições, dos costumes, das celebrações. Sabemos que a cultura popular sofre alterações que contemplam os aspectos econômicos, administrativos, educativos e sociais o propósito da pesquisa é transitar pelos registros documentais e institucionalizados no município, para conhecer a historicidade da cultura da cidade de Astorga-Pr. Utilizamos para a coleta de dados a análise documental, especificamente em fotografias, visto que os registros técnicos e/ou verbais foram extintos. Os documentos, até aqui analisados nos permitem traçar os percursos históricos das tradições locais registradas, mantidas, extintas e incorporadas ao contexto contemporâneo. A partir dos dados coletados, estamos desenvolvendo a tabulação para a construção de proposta que evidencie os resultados. Parcialmente, já consideramos todas as transformações históricas e a partir dos dados coletados tecemos a configuração da atual conjuntura da cultura local, promovendo um resgate teórico e prático das experiências já vivenciadas por essa comunidade. A pesquisa tem como característica, fomentar o resgate da identidade da cultura local, sugerindo a catalogação dos registros até aqui utilizados e pertencentes à constituição da memória da cidade, além disso, são fontes de muitas informações e possibilidades que podem e devem fomentar novas pesquisas e ações em prol da própria cidade.

Palavras-chave: Cultura. Raízes culturais. Identidade cultural.

¹Estudante no IFPR, bolsista PIBIC Jr. IFPR/Cnpq, biancafrezarim@gmail.com

²Arte/educadora, Mestra em Educação, Professora EBTT, IFPR, Orientadora PIBIC Jr., rosa.barbosa@ifpr.edu.br

ATIVIDADES ARTÍSTICAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE NO HEMOCENTRO: EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula¹
Carolaine Ribeiro Simão Nascimento²
Isabela de Paula Marcolino³
Michelle Caroline Queiroz Gonçalves⁴
Rayssa da Silva Castro⁵

Resumo: O projeto de extensão “Arte, brincadeiras e literatura: Educação Social em Saúde” ocorre no Hemocentro Regional de Maringá que está vinculado ao Hospital Universitário de Maringá. Este projeto foi proposto por uma docente do curso de Pedagogia e está relacionado com o Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA) e atende crianças e adolescentes que realizam tratamento de saúde no hemocentro e seus familiares. Os objetivos estão voltados para oportunizar a ludicidade às pessoas, bem como promover atividades artísticas, literárias para valorizar a cultura e a infância. O projeto também tem como objetivo diminuir o stress causado pelo tratamento. Ele acontece em três dias da semana. A metodologia consiste em resgatar brincadeiras tradicionais com as crianças e também são realizadas diferentes atividades de artes plásticas como desenhos, cartões de datas comemorativas, gravuras para decorar o espaço do projeto e desenhos de preferências das crianças. O referencial teórico é a Educação Social em Saúde que visa a garantia dos direitos das crianças, dentre estes, o brincar e o protagonismo infantil para dar vez e voz as crianças. Como resultados constata – se que depois da existência do projeto existe maior adesão das crianças ao tratamento e elas respondem como maior desenvoltura as atividades propostas, principalmente as atividades de artes.

Palavras-chave: Artes. Crianças e Adolescentes. Educação Social.

¹ Professora e Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e Coordenadora e membra do Projeto de Extensão de Arte, Brincadeira e Literatura: Educação Social em Saúde no Hemocentro Regional de Maringá – Não contou com financiamento - erciliaangeli@yahoo.com.br

² Acadêmica de Pedagogia e membro do Projeto de Extensão de Arte, Brincadeira e Literatura: Educação Social em Saúde no Hemocentro Regional de Maringá – carol_ribeiro@outlook.com.br

³ Acadêmica de Pedagogia e membro do Projeto de Extensão de Arte, Brincadeira e Literatura: Educação Social em Saúde no Hemocentro Regional de Maringá – isa-depaula2011@hotmail.com

⁴ Acadêmica de Pedagogia e membro do Projeto de Extensão de Arte, Brincadeira e Literatura: Educação Social em Saúde no Hemocentro Regional de Maringá – michellecqq@gmail.com

⁵ Acadêmica de Pedagogia e membro do Projeto de Extensão de Arte, Brincadeira e Literatura: Educação Social em Saúde no Hemocentro Regional de Maringá – rayssa.silva.castro@outlook.com.br

ATIVIDADES EDUCATIVAS EM INSTITUIÇÕES DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS

Carolina Lucas Mariano¹
Jocelia Aparecida França de Paiva²
Mariana da Silva Brito³
Simone Massaneiro⁴
Tainara Cado Hethiener Oliveira e Silva⁵
Humberto Silvano Herrera Contreras⁶

Resumo: O estudo trata sobre as Instituições de Longa Permanência para idosos (ILPIs). O objetivo geral é descrever como as atividades educativas contribuem na qualidade de vida dos idosos que vivem nas ILPIs. Os objetivos específicos são: definir os principais aspectos conceituais, legais e socioculturais sobre o idoso na sociedade, descrever as características do lar de idosos, seu funcionamento e atividade em prol da qualidade de vida e bem estar do idoso e descrever a vivência dos mesmos que residem na casa lar, apontando o objetivo das atividades que são realizadas em seu cotidiano. A metodologia utilizada no decorrer do trabalho formou-se a partir de um levantamento bibliográfico através de pesquisas, onde buscamos conceituar o idoso, apontar legislações que regem e garantem seus direitos e apresentar a proposta das ILPIs e sua estrutura funcional. Também fizemos observações e entrevista com a pedagoga, em uma instituição situada no município de Araucária, analisamos as atividades que são realizadas com os idosos e como contribuem para uma melhor qualidade de vida. Através da pesquisa de campo observamos uma ligação entre a teoria com a prática,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

⁶ Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em pedagogia, pedagogia social e educação social (NUPEPES) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: htoherrera@gmail.com.

podendo conhecer a realidade e vivência dos idosos residentes dentro das ILPIs e como funciona a qualidade de vida e bem estar dos mesmos.

Palavras-chave: Idoso. ILPIs. Atividades pedagógicas.



COMPARTILHARTE – COMPARTILHAR SABERES E EXPERIÊNCIAS POR MEIO DA ARTE

Emanuelle Rodrigues da Silva¹,
Rosa Amélia Barbosa²,
Jackeline Tiemy Guinoza Siraichi³

Resumo: As transformações sociais e históricas que modificam cada vez mais o cenário cultural da humanidade são um convite à compreensão da diversidade humana. Para se compreender essa fluida mudança há a possibilidade de nos valermos da arte como uma vertente da pluralidade, pois, por meio dela, podemos fomentar a expressão e a criação de uma visão de mundo, crítica e consciente. Assim, entendendo a Arte como campo do conhecimento de ampla abrangência, que estimula a formação de indivíduos críticos e reflexivos, pensou-se num projeto para o estímulo da Arte e resgate da cultura local. Este projeto está centrado na experiência, que hoje, é entendida como fundamental no aprendizado, compreendida como um processo de pesquisa, em que a investigação do mundo se faz principal objeto. Para tanto, promovemos um espaço para experimentar, levantar hipóteses, derrubá-las e criar outras novas, desbravando e ampliando caminhos. CompartilhARTE, como o próprio nome do projeto sugere, visa a partilha de conhecimentos artísticos, a troca de experiências, o aprender ensinando, a liberdade de criar, realizada por meio de oficinas semanais, que permitem aos sujeitos envolvidos, compreender a diversidade humana, criar visões de realidades distintas, explorando suas capacidades artísticas, suas habilidades corpóreas, manuais, táteis, enfim, um chamado à partilha dos saberes, das experiências, do conhecimento de mundo do sujeito enquanto cidadão partícipe e ativo na sociedade em que está inserido.

Palavras-chave: Arte. Experiência. Aprendizagem.

¹ Estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná, Bolsista PIBEX Jr./IFPR, PROEPI/IFPR; emanuellerodrigues965@gmail.com

² Mestre, Professora EBTT, Instituto Federal do Paraná- Campus Avançado Astorga; rosa.barbosa@ifpr.edu.br

³ Doutora, Professora EBTT, Instituto Federal do Paraná- Campus Avançado Astorga, jackeline.guinoza@ifpr.edu.br



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE HEMOFILIA, DIREITOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE

Marcos Antonio dos Santos¹

Lucas Tagliari da Silva²

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula³

Verônica Regina Müller⁴

Resumo: A proposta deste trabalho foi investigar quais os conhecimentos que crianças que frequentam o Hemocentro Regional de Maringá possuem sobre Hemofilia, sobre os direitos das crianças e como elas concebem que esses assuntos precisam ser trabalhados com os professores e seus alunos. A origem deste trabalho se deu nas discussões sobre a formação de professores através da aplicação de práticas lúdico, pedagógicas e interativas com público infantil. A metodologia utilizada foi a Educação Popular proposta por Freire (1967), com rodas de conversas e diálogos sobre direitos. Em relação às análises das vozes das crianças foi utilizada a perspectiva da Sociologia da Infância que, de acordo com Oliveira e Gomes (2013) tem como papel dar visibilidade as elas. Na execução das práticas foram utilizados os jogos “In-Hemoção” e “Procurando o Meu Direito” com as crianças que participam do Projeto de Extensão “Artes, Literatura e Brincadeiras: Educação Social em Saúde” realizado no Hemocentro. Como resultados, verificou-se que as crianças têm o desejo de aprender assuntos que não pertencem ao seu cotidiano. Elas ficaram interessadas em compreender o que é hemofilia e consideram que o professor precisa estar sempre em formação e aprimoramento de suas práticas, principalmente em relação aos direitos das crianças.

Palavras-chave: Hemofilia. Educação Social. Crianças. Adolescentes.

INTRODUÇÃO

¹ Acadêmico de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e membro do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde. santosffe@gmail.com

² Acadêmico de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e membro do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde. lu.cas.ts@hotmail.com

³ Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e coordenadora e membra do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde. – erciliaangeli@yahoo.com.br

⁴ Professora Doutora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. – veremuller@gmail.com

A Hemofilia é uma patologia que existe há muitos anos, mas ainda é pouco conhecida no Brasil, tanto pela sociedade, como por educadores, pelas crianças e até mesmo por profissionais de saúde. A Hemofilia é uma doença genética e uma de suas características principais é a dificuldade de coagulação do sangue. Qualquer acidente pode gerar sangramentos e dificuldades na vida dos hemofílicos. Existem três tipos de hemofilia: leve, moderada e severa. Alguns pacientes com hemofilia leve, em muitos casos, nem sabem que possuem esta patologia e só descobrem quando são submetidos a cirurgias ou sofrem acidentes graves. No caso de pessoas com hemofilia grave, as hemorragias são frequentes e muitas atividades físicas são limitadas, por isso a necessidade de cuidados específicos no dia a dia.

No passado, em nosso país, a expectativa de vida dos hemofílicos era pequena devido aos tratamentos utilizados, como a transfusão de sangue, por exemplo. Os médicos também tinham dificuldades para controlar as crises hemorrágicas. A regulamentação e controle do sangue no Brasil é recente e, em função deste aspecto, muitas pessoas que realizaram os tratamentos antigos tiveram suas vidas comprometidas e acabaram falecendo em função das contaminações do sangue por diversas doenças. Outra característica dos tratamentos antigos é que, os hemofílicos apresentavam muitas sequelas pois eles não preveniam as hemorragias. Os tratamentos atuais como a aplicação dos Fatores têm possibilitado aos hemofílicos uma qualidade de vida melhor, pois atuam como prevenção das hemorragias e possibilitam o autocuidado. Desta maneira, a aplicação dos fatores pode ser feita pelos pacientes em suas próprias casas. Portanto, os processos de tratamento atuais são de: orientações de auto cuidado, a prevenção das hemorragias, trabalho com equipe multidisciplinar e orientações para garantia de uma qualidade de vida que não traga muitas limitações.

Este trabalho surgiu em razão do desconhecimento e da invisibilidade da Hemofilia na educação, pois, tanto educadores, como os próprios alunos desconhecem essa patologia. No Programa de Pós Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), na disciplina intitulada “Formação de Educadores e Atuação Docente”⁵, a proposta de avaliação final era a realização de uma prática educativa com o público infanto-juvenil que trouxesse uma temática central a formação de professores/educadores. Esta temática deveria ser escolhida por grupos de alunos com temas que tivessem afinidade e o

⁵ Essa disciplina foi ministrada pelas Professoras Doutoradas Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Verônica Regina Müller do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR. Como alunos do Programa de Pós Graduação da UEM, cursamos essa disciplina e fizemos este trabalho final sob a coordenação das professoras.

objetivo era analisar a formação do professor e a atuação docente na atualidade a partir da ótica de alunos, crianças e adolescentes de diferentes contextos.

Tendo em vista que ambos os pós-graduandos são integrantes do Projeto de Extensão “Artes, Literatura e Brincadeiras: Educação Social em Saúde”⁶ que é vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) a proposta para avaliação final foi a realização desta prática avaliativa no Hemocentro Regional de Maringá. Portanto, o trabalho foi realizado com as crianças que frequentam este Hemocentro e participam deste Projeto de Extensão que acontece em dois dias da semana, nos momentos os quais as crianças esperam as suas consultas. Este projeto tem como objetivo compartilhar atividades lúdicas, educacionais e culturais com os pacientes e promover a Educação Social pois nestas atividades são discutidos os direitos das crianças e uma melhor maneira deles aderirem aos tratamentos.

A proposta deste trabalho de pesquisa que culminou neste artigo foi investigar quais os conhecimentos que crianças, as quais frequentam Hemocentro Regional de Maringá possuem sobre Hemofilia, sobre os direitos das crianças e como elas concebem que esses assuntos precisam ser trabalhados com os professores e seus alunos.

O Hemocentro atende pessoas que apresentam diversas patologias do sangue como Hemofilia, Talassemia, Anemia Falciforme, Púrpura, dentre outras. Neste texto serão apresentados aspectos breves destas doenças.

De acordo com o *site* do Hemocentro de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2016, p. 1): “Os Hemocentros são instituições públicas ou privadas que realizam atividades de hemoterapia e hematologia com o objetivo de fornecer sangue (seus componentes e hemoderivados), preferencialmente, aos hospitais da rede pública” tanto na Rede Pública como na Rede Privada de Hospitais, os Hemocentros apresentam acordos entre si.

Segundo Oliveira (2010), para a atuação de diferentes profissionais em Hemocentros, a preparação consiste em abordar estudos e discussões relacionados às doenças hematológicas, que são ocasionadas no sangue. As doenças hematológicas mais recorrentes no Hemocentro Regional Maringá são a: anemia falciforme, que é uma hemoglobinopatia hereditária e é mais frequente na população negra por ter sido originado no continente africano. Essa doença ocorre devido a uma alteração genética que faz com que as hemácias, ao invés de forma arredondada, possuam um formato de foice. Essas hemácias são mais

⁶ Projeto de Extensão aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário de Maringá número 5851/2015-PRO. O projeto iniciou suas ações em 2015 no Hemocentro Regional de Maringá

rígidas e possuem dificuldade de circular pelos vasos sanguíneos que, quando obstruídos, provocam crises de dor (SÃO PAULO, 2016).

Em relação a Hemofilia, a Federação Brasileira de Hemofilia (BRASIL, 2015) a define como um distúrbio genético que afeta os fatores de coagulação sanguínea. Existem 13 fatores dessa coagulação que trabalham em conjunto de acordo com as suas especificidades, sendo assim a pessoa Hemofílica apresenta baixa atividade do fator VIII e IX, representadas respectivamente pela Hemofilia tipo A e Hemofilia tipo B.

Outro aspecto característico da Hemofilia é que atinge predominantemente meninos. As mulheres são portadoras da doença. Na literatura médica existem poucos relatos da incidência da hemofilia em mulheres.

O Hemocentro também atende a Talassemia, que é uma doença genética que produz graus variáveis de anemia. Existem dois tipos de Talassemia, as menores que apresentam uma discreta anemia e o indivíduo pode ter uma vida normal, e as maiores que é um quadro mais raro na qual o indivíduo apresenta a anemia severa, diagnosticada nos primeiros meses de vida. Essa patologia é acompanhada, em alguns casos, de pele e mucosas amareladas, deformidades ósseas e baço aumentado Jesus (2015).

Destacamos, entretanto que o Hemocentro atende outras patologias. Descrevemos neste artigo as principais. A estratégia didático-metodológica utilizada para obtenção dos dados com as crianças foi a aplicação de jogos lúdicos para fomentar a discussão sobre os conhecimentos deles a respeito da hemofilia e como eles percebem a formação dos professores nesta situação.

MÉTODOS

O percurso metodológico utilizado neste trabalho consistiu primeiramente em uma reunião entre os alunos e as professoras para discutirmos as reais possibilidades e ideias para a execução das atividades da prática pedagógica com as pessoas no Hemocentro Regional de Maringá. Após reunião prévia, optamos por trabalhar com duas atividades, sendo elas: o jogo “In-Hemoção” e o jogo “Procurando o meu direito”. Para a aplicação das atividades planejadas foi utilizada a metodologia que fundamenta o Projeto de Extensão “Artes, Literatura e Brincadeiras: Educação Social em Saúde”.

A metodologia que o Projeto de Extensão desenvolve é embasada na Educação Popular proposta por Paulo Freire (1967). Portanto, o primeiro contato com os pacientes é realizado através de rodas de conversas nas salas de espera do hemocentro onde são realizadas

múltiplas interações. Outra perspectiva teórica utilizada é a Sociologia da Infância que, de acordo com Oliveira e Gomes (2013), tem o papel de romper com o modo limitado como a infância foi historicamente pensada, e, acima de tudo, dar visibilidade a criança como ator social.

Essas perspectivas teóricas fundamentam o Projeto de Extensão e este trabalho que foi dedicado para o desenvolvimento de ações sociais construídas de forma coletiva com os participantes do projeto na busca de construções teóricas da Educação Social no Brasil.

Outro referencial teórico utilizado foi a Educação em Saúde que complementa as referências da Educação Social. Para Gazzinelli *et. al.* (2005) não é possível pensar na Educação em Saúde em uma perspectiva determinista e linear. Na Educação em Saúde:

Ressalta-se a formação de uma rede de solidariedade entre educadores e educandos, na qual se busca o compartilhamento e o desenvolvimento de potencialidades na tentativa de ultrapassar limites e dificuldades, outorgando autonomia dos sujeitos envolvidos. (GAZZINELLI *et. al.*, 2005, p. 204).

As práticas realizadas no Projeto de Extensão são regidas por esses princípios e por ações educativas que envolvem o respeito, o compromisso, a inclusão, a participação e o diálogo. Esses elementos são fundantes do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA e descritos por Muller e Rodrigues (2002) e auxiliaram neste trabalho da disciplina e na produção deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na prática educativa desenvolvida no dia 4 de Julho de 2016 com os demais integrantes do Projeto de Extensão, foi aplicado com os pacientes o jogo “In-Hemoação”. O Jogo In-Hemoação foi desenvolvido por Frederica Cassis, psicóloga do centro de Hemofilia do Serviço de Hematologia do Hospital das clínicas – São Paulo, em parceria com a Federação Mundial de Hemofilia WFH.

Esse jogo tem como objetivo facilitar o entendimento sobre a hemofilia (PARANÁ, 2016). Ele é composto por 30 cartas com imagens ilustrativas que contam sobre os aspectos importantes a serem compreendidos a respeito dessa patologia e pode ser aplicado de três maneiras diferentes. A primeira delas é um jogo de perguntas e respostas que pode ser jogado em dupla ou em equipe. A finalidade deste jogo é que as pessoas acertem quais os significados que contém nas imagens das cartas apresentadas pelos adversários.

A segunda opção de jogo é o jogo da memória. Este jogo pode ser jogado por duas ou mais pessoas e tem por objetivo achar o maior número de pares. A terceira possibilidade é o jogo do mico que também pode ser jogado por dois ou mais jogadores. A proposta é não ficar com a carta “mico” na mão ao término do jogo. A carta do “mico” é representada pela carta com a ilustração de um menino fugindo do tratamento para Hemofilia.

Diante das possibilidades ofertadas pelo jogo, optamos por fazer um teste piloto com os membros do Projeto de Extensão para diagnosticar com as crianças entre as três opções de jogo, qual a melhor alternativa que eles consideravam será melhor para ser aplicada e a mais adequada para a realidade e dinâmica do Hemocentro. Posteriormente aos testes, identificamos que o jogo da memória seriam os mais adequados para serem trabalhados devido as suas dinâmicas, pois possibilitam uma maior concentração e raciocínio lógico, bem como é possível executá-los várias vezes, sem que os participantes percam o interesse.

No dia da aplicação do jogo no Hemocentro, várias aguardavam para o tratamento, acompanhadas de seus responsáveis. Todavia apenas duas crianças quiseram participar do jogo. De imediato, foi possível observar um interesse delas por atividades diferentes da sua rotina no Hemocentro. Por ser tratar de um jogo da memória, que se diferencia dos outros jogos tradicionais, e por ser uma temática interessante e diferente, elas ficaram muito interessadas

A partir dessa característica, as crianças puderam fazer indagações sobre algumas imagens que constavam nas cartas. Esses aspectos possibilitaram um diálogo inicial sobre Hemofilia, visto que as crianças ali presentes tinham outras patologias e não conheciam esta doença. No decorrer da atividade as crianças foram entendendo os conceitos, as fragilidades e as implicações da Hemofilia no cotidiano das pessoas hemofílicas.

Depois de algumas rodadas e compreensão dos cuidados básicos de uma pessoa com hemofilia por parte das crianças, as conversas estiveram voltadas sobre o papel e a importância do professor em conhecer sobre o que é essa patologia, quais são os cuidados básicos e como ele precisa trabalhar com uma pessoa com hemofilia.

Em meio a estes questionamentos, as crianças relataram que é importante que o professor saiba trabalhar com um aluno hemofílico, sobretudo que esse professor, elabore diferentes estratégias didático-metodológicas, principalmente, nas aulas de Educação Física, uma vez que existem maiores possibilidades de intercorrências no que diz respeito aos aspectos físicos dos alunos

Já na prática educativa realizada no dia 18 de Julho de 2016, foi aplicado o jogo “Procurando o meu direito”. O jogo foi desenvolvido em reuniões de planejamento junto com

os participantes do Projeto de Extensão “Artes, Literatura e Brincadeiras: Educação Social em Saúde”. Para a composição do jogo, foi utilizado o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que diz:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.75).

Após a seleção do artigo 4º do ECA também foram selecionadas algumas figuras ilustrativas em forma de desenho que representassem os direitos citados para proporcionar uma melhor visualização e entendimento dos direitos descritos no artigo. Para montagem do quebra cabeça, utilizamos o *Microsoft Word* para unir as imagens ao texto do artigo. Finalizada e impressa à montagem, no verso da folha foi colado um papel *contact* para que o jogo tivesse uma maior durabilidade. Em seguida, foram recortadas as peças do quebra cabeça, sendo que cada peça foi dobrada e colocada dentro de várias bexigas. Também foram recortados pedaços de papéis em branco semelhantes a estas peças e colocados nas bexigas.

Para a aplicação da atividade, inicialmente as bexigas foram espalhadas pela sala de forma aleatória sem que as crianças soubessem quais eram as bexigas que continham as peças que formavam o quebra cabeça. O jogo “Procurando meu Direito” tinha como objetivo descobrir em quais bexigas se encontram as peças para formar o quebra cabeça contendo o artigo do ECA para ser trabalhado.

A atividade foi proposta para as crianças que estavam no Hemocentro. Através de consentimento informado, elas concordaram em participar. Também ficaram interessadas, por se tratar de uma atividade que diverge de seu cotidiano de tratamento. Depois que o quebra cabeça foi formado, algumas dúvidas, questionamentos e curiosidades sobre os direitos foram problematizados com as crianças. Como por exemplo: O que é o ECA? E o que é o direito?

A partir dessas indagações foram iniciados os diálogos para que as crianças pudessem refletir sobre os seus direitos e deveres em diferentes contextos sociais, assim como terem acesso ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu ambiente escolar, por intermédio dos professores. Atrelado a isso, foi possível desenvolver uma conversa com as crianças sobre o que elas gostariam de aprender na escola, quais conhecimentos que julgavam necessários que o professor precisa ter para ensinar sobre os direitos, o que pode ser melhorado nas aulas, o que elas gostariam de aprender. Também foram abordados alguns

aspectos relacionados à inclusão, mais especificamente, inclusão das pessoas com diferentes patologias sanguíneas no contexto escolar.

Verificamos com essas atividades que as crianças mostraram suas impressões sobre os seus cotidianos escolares e os professores. Dentre os itens, os que mais nos chamaram atenção foram: a importância dos professores ministrarem conteúdos específicos relacionados à sua área de formação como, por exemplo, o professor de Educação Física, para as crianças, precisa ensinar a pular corda e a jogar bola. Elas também disseram que desejam ter o tempo dos intervalos, ampliado e mais bonecos para brincar nas escolas como os bonecos do “*Capitão América e Homem de Ferro*”.⁷ Entretanto, ao serem questionadas se seria interessante se os respectivos professores soubessem de suas preferências para planejar uma aula mais interessante para eles, as crianças julgaram não haver necessidade.

Outro relato bastante interessante foi em relação a ajudar um amigo que pudesse ter alguma deficiência física. Quando questionados se tivessem amigos cadeirantes ou deficientes visuais, elas disseram que teriam que empurrar a cadeira de rodas para onde o amigo quisesse ir, segurar nas mãos do amigo cego os guiar para onde eles iriam, bem como, é preciso detalhar aos amigos os percursos percorridos.

Diante da aplicação dos jogos “In-Hemoação” e “Procurando o Meu Direito”, entende-se que é extremamente necessário que existam interações constantes das crianças com os professores para que os aprendizados sejam constantes e, ao mesmo tempo, mútuos, uma vez que tanto os professores precisam ter conhecimentos e experiência para educar, quanto as crianças com seus conhecimentos e experiências existenciais podem oferecer alternativas nos processos de ensino-aprendizagem. Em referência a isso, Freire (2015, p.35) descreve que “Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes a sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”.

Nota-se, portanto que as crianças que necessitam realizar periodicamente tratamento no Hemocentro possuem experiências existenciais capazes de propiciar diversos aprendizados no que diz respeito às relações entre professores-alunos nos diferentes contextos educativos, pois permitem a esses professores, reflexões sobre suas práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁷ Personagens da Marvel *Entertainment*.

Identificamos que são necessárias discussões em torno das concepções das crianças que frequentam o Hemocentro sobre a formação de professores, por se tratar de pessoas que possuem uma visão diferenciada da escola, devido as diferentes vivências obtidas ao longo da vida e de seus tratamentos. Essas experiências são diferentes daquelas vivenciadas por outras crianças que frequentam escolas e que não precisam se ausentar para realizarem tratamentos constantes.

Sendo assim, constatamos que os processos didático-metodológicos são essenciais para a formação de professores, pois permitem que eles atuem de forma significativa, ou seja, a partir das realidades encontradas em seus contextos, dos diálogos construídos com os alunos, das diferentes situações de vida apresentadas pelos alunos, os professores precisam buscar sempre reestruturar as suas estratégias de atuação.

Verificamos também que, no decorrer destas práticas realizadas, que as crianças ficaram envolvidas nas dinâmicas propostas e afirmaram que gostavam de ir à escola, pois encontravam neste local um ambiente que os possibilitava aprender coisas que gostavam, bem como brincar. Todavia, elas expressaram suas opiniões sobre a escola e o professor e apontaram suas percepções no que diz respeito à inclusão de alguns de seus desejos, tanto no aprendizado como nas vivências no âmbito escolar, desde a adoção de brinquedos que gostam neste ambiente, até mesmo de brincadeiras e situações do cotidiano.

Em relação a Hemofilia, as crianças desconheciam essa patologia e mostraram-se interessadas em conhecer e aprender com os jogos utilizados. Quanto aos jogos utilizados em relação aos direitos, elas discutiram situações próximas do cotidiano e das suas vivências. As crianças consideram os professores como pessoas importantes para discutir os direitos e as patologias dos alunos para poder melhor atendê-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Federação Brasileira de Hemofilia**. 2015. Disponível em: <<http://www.Hemofiliabrasil.org.br/contato/fale-conosco/>>. Acesso em: 15/07/2016.

CASSIS, F. Federação Mundial de Hemofilia (WFH). In-Hemoção Jogando e aprendendo hemofilia, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição, 2015.

JESUS, C. J. S. **Talassemia**. Minuto Biomedicina. 2015. Disponível em: <<http://www.minutobiomedicina.com.br/postagens/2015/01/10/talassemia/>>. Acesso em: 10/07/2016.

GAZZINELLI, M. F et al. Educação em Saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências com doenças. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21 (1):200-206, Jan.Fev, 2005.

MATO GROSSO. (2016) **Hemocentro**. Disponível em <http://www.saude.mt.gov.br/hemocentro/pagina/70/quem-somos>. Acesso em: 18/07/2016.

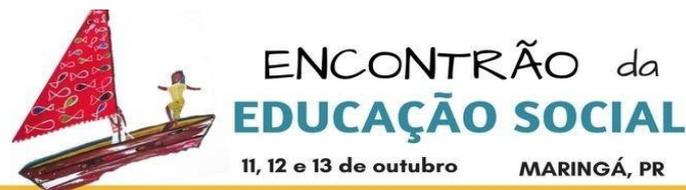
MÜLLER, V. R; RODRIGUES, P. C. **Reflexões de quem navega na Educação Social**. Uma viagem com crianças e adolescentes. Clichetec. Maringá, 2002.

OLIVEIRA, L. S. Brincar(es) na infância: possibilidades no contexto da doença falciforme e da Hemofilia. 2010. 123 f. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal de Juíz de Fora, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, S. C.; GOMES, C. F. Sociologia da infância: uma questão possível. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e Formação de Professores**. Editora Champagnat, 2013.

PARANÁ. (2016). **Jogo de cartas ajuda a entender Hemofilia**. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=249023&evento=43703&tit=Jogo-de-cartas-ajuda-a-entender-a-hemofilia>>. Acesso em: 22/07/2016.

SÃO PAULO. (2016). **Associação de Anemia Falciforme do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.aafesp.org.br/o-que-anemia-falciforme.shtml>>. Acesso em: 22/07/2016.



CORARTE – CORAL E ARTE, UMA PARTILHA MUSICAL

Wudson Hericris Gonçalves¹
Rosa Amélia Barbosa²

Resumo: Esta proposta é um relato da prática artística no ambiente escolar, o mote principal é ampliar as possibilidades de acesso ao canto coral, possibilitando a participação efetiva da minha comunidade. Adinâmica do projeto está alinhada com a experiência e a partilha de saberes. Os caminhos do ProjetoCorArte, são alternativos e resultantes do contexto no qual os estudantes estão inseridos. A essência do trabalho é a coletividade, visto que é um projeto voltado tanto aos iniciantes como àqueles com conhecimento na área. As atividades visam introduzir, aprofundar e exercitar técnicas relacionadas à voz, ao canto, à consciência corporal e, mais especificamente, ao canto coral, tendo como referência um repertório de canções nacionais sem se distanciar da cultura local. A proposta é estimular a prática do canto coral como um movimento cultural e contribuir com a difusão da música brasileira de qualidade entre os participantes das oficinas realizadas. Alinha a investigação e pesquisa musical às técnicas e práticas vocais. O relato evidencia que construir um espaço adequado à formalização do grupo CorArte – Coral e Arte, contribui significativamente com a formação dos estudantes envolvidos, oferecendo acesso a diversos recursos culturais, históricos e musicais relevantes para a plena consolidação de sua cidadania. Afinal, uma iniciativa escolar planejado dessa forma, convida e estimula a criação dos sujeitos, gerando mediações que valorizam a arte e a cultura, como fontes inesgotáveis de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Coral, extensão, música brasileira.

¹ Estudante no IFPR, wudsongoncalves@gmail.com

² Arte/educadora, Mestra em Educação, Professora EBTT, IFPR, rosa.barbosa@ifpr.edu.br



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

INCLUSÃO: O QUE PROPÕEM CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MARIALVA-PARANÁ PARA QUE ELA ACONTEÇA?

Marcos Antonio dos Santos¹

Rosana Lopes Romero²

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula³

Verônica Regina Müller⁴

Resumo: O objetivo geral deste trabalho consistiu em verificar maneiras propostas por crianças que já tiveram vivências com uma aluna inclusa, para viabilizar a real inclusão na escola. Este trabalho teve origem a partir de discussões sobre a importância de escutar as vozes das crianças e estudar as suas formas de pensar a educação para a formação de professores. A metodologia utilizada foi a Educação Popular proposta por Freire (1967) com rodas de conversas com as crianças sobre inclusão e o que pensam a respeito das deficiências. Em relação à escuta das vozes e análises do protagonismo infantil, os referenciais teóricos adotados foram da Sociologia da Infância de Oliveira e Gomes (2013). Para a execução deste trabalho foram utilizadas brincadeiras de simulações de deficiências físicas com algumas crianças do primeiro ano de uma escola de Marialva. As brincadeiras foram: imobilização de um braço, das duas pernas, dos dois braços e privação momentânea da visão por meio da cobertura dos olhos com um pano. Com essas atividades, a turma toda precisou pensar junto em como incluir os amigos deficientes nas brincadeiras. Posteriormente, as crianças expressaram suas ideias por meio de desenhos. Como resultados verificou-se os desenhos e relatos evidenciaram propostas criativas para uma inclusão, no sentido amplo da palavra, enquanto aquela que está nos pequenos detalhes, como chamar um amigo para brincar ou cuidar dele para que ele não se machuque. As crianças mostraram que compreendem o real sentido da inclusão e fizeram várias propostas interativas.

Palavras-chave: Inclusão. Crianças e Adolescentes. Sociologia da Infância.

INTRODUÇÃO

¹ Acadêmico de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e membro do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde. E-mail: santosffe@gmail.com

² Acadêmica de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail; rosanalopesromero@hotmail.com

³ Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e coordenadora e membra do Projeto de Extensão Arte Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde. E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br

⁴ Professora Doutora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: veremuller@gmail.com

Pensar a inclusão na sociedade atual ainda é um desafio. Embora muitas pessoas discutam o tema, as mídias, as escolas e a sociedade, alguns professores ainda têm dificuldades de realizar a inclusão de alunos deficientes nas escolas, pois se consideram despreparados para exercer esse papel. Também existe ainda a dificuldade em aceitar as diferenças e que as pessoas e os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, estilos de vida e de formação diferenciados. No entanto, poucos discutem a inclusão dos alunos em conjunto com os seus alunos.

Em nossas vivências enquanto pós-graduandos do Programa de Pós – Graduação em Educação – PPE da Universidade Estadual de Maringá, tivemos a oportunidade de cursar a disciplina intitulada “Infância e Educação Social” ministrada pelas Professoras Doutoras Verônica Regina Müller e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula do referido programa de pós. Como instrumento avaliativo da disciplina, nos foi proposto que realizássemos uma prática educativa com o público infanto-juvenil que tivesse como tema central trabalharmos com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Tendo em vista que ambos os pós-graduandos possuíam vivências e inquietações relacionadas com a inclusão dentro e fora do âmbito escolar, optamos por trabalhar com a referida temática. Escolhemos para prática proposta uma das turmas de primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola Municipal Nilo Peçanha, considerada a mais numerosa do município de Marialva-PR e seus distritos, com 729 alunos matriculados no ano de 2016. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) equivale a 6,9 (o maior do município e distritos). Esta escola compreende especificamente, cinco turmas de primeiro ano (duas matutinas e três vespertinas) com aproximadamente 25 alunos cada. Além disso, possui sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O local proposto nos fez pensar em como a inclusão é vista por uma turma que já teve uma aluna incluída, desde o último ano da Educação Infantil até o início do primeiro ano, momento em que ela mudou de escola. A aluna possui uma síndrome denominada Síndrome de Down ou ainda, Síndrome do cromossomo XXI. Sua causa é atribuída à trissomia do cromossomo 21, de maneira que os portadores da síndrome possuem 47 cromossomos ao invés de 46 (no caso das pessoas que não possuem a síndrome). Esta modificação genética ocorre no momento da concepção do feto e geralmente, atribui complicações no desenvolvimento global do sujeito que possui a síndrome, tais como “alterações cardíacas,

hipotonia⁵, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e audição”. Em termos de aprendizagem, há um atraso cognitivo que afeta a linguagem, o raciocínio e a memória (BISSOTO, 2005, p.81). Por conta deste atraso cognitivo, a síndrome também acarreta deficiência intelectual e tem direito de frequentar o ensino regular.

De acordo com Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146, de seis de julho de 2015 (BRASIL, 2015, p. 32) no Capítulo IV, do Direito a Educação, está descrito:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

É notório neste artigo que existe a defesa da obrigatoriedade do direito a educação para todos/as. Destacamos também que a inclusão, ainda que esteja presente na legislação, nas pesquisas e nas principais discussões educacionais (o que é essencial e sumariamente importante), implica mais profundamente, na mudança de olhares para com as deficiências enquanto condição que envolve ao mesmo tempo igualdades e diferenças. Igualdades no sentido de ser cidadão/ã e ter os mesmos direitos que os demais, sobretudo o de ser respeitado/a plenamente no que tange diferenças, que correspondem às necessidades específicas/ peculiares de quem possui determinada deficiência.

O sentido da palavra ‘diferença’ precisa ser constantemente problematizado, visto que pode conotar a existência de um abjeto, excluído por possuir características distintas dos padrões hegemônicos (WOODWARD, 2000). Ao pensar nesta lógica questionamos: o que é ser diferente? Todos são iguais? Ser diferente incomoda? Por quê? Nosso pressuposto para este trabalho é que a diferença abrange a todos e precisa ser discutida nas escolas.

O primeiro passo para compreendermos esta concepção de ‘diferença’, consiste em desconstruir a ideia de que ela diz respeito a algo negativo. Bauman (2007, p.92) nominou este sentimento de mixofobia, por referir-se ao medo, intolerância e enervância diante do novo, diferente e inusitado. O sentimento oposto foi denominado pelo autor (2007) de mixofilia que denota, por sua vez, o prazer em conhecer e conviver com o diferente. Sendo assim, nossa proposta pauta-se na busca de um olhar mais mixofílico, por meio do qual, nosso

⁵ Significa “diminuição ou perda de tonicidade muscular”, de acordo com o dicionário Michaelis *on line*, Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=b99LX>>. Acesso em dez. 2016.

principal intuito foi justamente buscar ideias/caminhos para efetivação da diversidade e da igualdade na realidade.

Diante destas observações, este artigo teve como questão norteadora: **como os alunos que já conviveram com uma aluna incluída percebiam a inclusão e como propunham sua efetivação?** O objetivo geral foi verificar as possíveis maneiras propostas pelas crianças do primeiro ano de uma escola municipal na cidade de Marialva-PR (que já vivenciaram uma situação de inclusão), para viabilizar a real inclusão na escola.

MÉTODOS

O percurso metodológico utilizado neste trabalho consistiu primeiramente em definir quais práticas permitiriam tanto a discussão sobre a inclusão, quanto a devolutiva das crianças com suas propostas para viabilizá-la. Inicialmente desenvolvemos uma roda de conversa informal com todas as crianças (Teoria Freireana). Em um segundo momento, utilizamos brincadeiras de simulações de deficiências físicas em algumas crianças (imobilização de um braço, das duas pernas, dos dois braços e privação momentânea da visão por meio da cobertura dos olhos com um pano) que deveriam fazer parte de diversas brincadeiras com as demais crianças. A partir desta prática, todos precisaram pensar junto em como transformar a brincadeira para que ela pudesse abarcar todos/as. Por fim, utilizamos o desenho como instrumento de expressão política que permitiu que as crianças expressassem suas propostas sobre a inclusão.

A metodologia desenvolvida foi embasada na Educação Popular proposta por Freire (1967), com rodas de conversas e muita interatividade e sociabilidade. Também foram utilizados os princípios da Sociologia da Infância que, de acordo com Oliveira e Gomes (2013) tem o papel de romper com o modo limitado como a infância foi historicamente pensada, e, acima de tudo, dar visibilidade a criança como ator social. Para tanto, nosso pressuposto foi ouvir atentamente cada um dos alunos e discutir com eles tanto o conceito de inclusão quanto as propostas para viabilizá-la de maneira próxima às suas vivências.

Para trabalharmos com ênfase nas práticas inclusivas, escolhemos o inciso I do Art. 206 da Constituição Federal promulgada em 1988 (BRASIL, 1988) que prevê que o ensino seja ministrado com base no princípio de “igualdade de acesso e permanência na escola”, bem como o Artigo 16, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que postula o direito da criança/adolescente a “participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação”. Também trabalhamos de maneira concomitante o direito de brincar

assegurado a todas as crianças e adolescentes pelo Estatuto da Criança e do adolescente, artigo 16, inciso IV.

Optamos em pedir propostas em forma de desenhos elaborados pelas crianças porque consideramos, assim como Camargo (2005, p.68) que “ao desenhar, a criança se expressa, transferindo para o papel suas experiências e seus sentimentos”. Neste sentido demos liberdade quanto à escolha do material (lápis colorido, canetinha, giz de cera). Também tomamos o cuidado de perguntar e anotar o que cada criança quis expressar por meio de cada desenho, que ao final, compôs um livro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na prática educativa desenvolvida no dia 10 de dezembro de 2016 tendo como mediadores os dois pesquisadores deste estudo, um com formação inicial em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e outra em Pedagogia (Licenciatura Plena), realizamos, juntamente com as crianças, uma roda de conversa em cima de uma colcha de retalhos bordada. Esta colcha foi produzida com retalhos trazidos pelas crianças e decorada por elas mesmas em atividade anterior realizada em conjunto com as professoras e coordenadoras da Educação Infantil do ano de 2015.

De acordo com Bego (2015) existem inúmeros aspectos que embasam a síntese das práticas pedagógicas como: a acolhida, círculo de cadeiras, dinâmica de apresentação, roda de conversa, exposição oral de determinados objetivos de trabalho em relação a um determinado grupo, materiais como crachá (identificação com o nome), atividade escrita intitulada pela autora como “Quero conhecer você”, e por fim a avaliação oral do encontro. Diante destes aspectos é perceptível que a autora evidencia uma sensibilidade na aplicabilidade de qualquer prática pedagógica, principalmente quando lidamos diretamente com crianças e adolescentes, momento em que se faz necessário desconstruir nossa linguagem, de modo à ‘despir-se’ momentaneamente da formalidade acadêmica, para que possamos nos fazer compreender.

Iniciamos esta vivência com a preparação do ambiente, estendendo a colcha de retalhos toda colorida no chão, com a inscrição “Roda de conversa” ao centro. Em princípio, havíamos pensado em não usá-la, porém uma de nossas colegas da referida disciplina (e também educadora), informalmente escutou-nos quanto à elaboração de nossa prática educativa e rapidamente nos deu um “*start*” de como a colcha contribuiria com a modificação do ambiente e ofereceria qualidade à nossas vivências, conforme também defende Bego (2015). A partir deste olhar, de quem estava de fora, imediatamente optamos por incluir na

aplicabilidade da prática proposta a colcha da roda de conversa a fim de deixar o ambiente mais harmonioso, diferenciado e informal, sobretudo com crianças onde o lúdico, o artístico compõem diferenciais bem expressivos.

As crianças ao entrarem na sala de aula, ficaram curiosas em querer saber qual o motivo da modificação da estrutura tradicional a qual estão comumente acostumados dentro da sala de aula (carteiras enfileiradas), professor passando conteúdo no quadro etc. E partir da explicação inicial feita pelos professores de como seria a abordagem a serem desenvolvidos durante esta prática educativa, os alunos foram se soltando e ficando mais a vontade em participar, bem como expor as suas opiniões. Como primeira atividade, e devido aos alunos não conhecerem o professor de Educação Física, utilizamos a metodologia proposta por Freire (1967) com a Roda de Conversa, porém de uma forma diferenciada, pois foi proposto pelos professores que os alunos deveriam em vez apresentar a si mesmo e falar do que gostam, deveriam apresentar o amigo do lado direito, dizendo o nome, o que ele mais gostava e porque você (aluno) gostava dele.

As respostas foram as mais incríveis e foi perceptível que existia uma sociabilização e um afeto entre eles a partir das próprias explicações sobre o coleguinha. A grande maioria disse que gosta do amiguinho “porque ele é legal”, “porque faz bem estar perto dele” e “porque é o momento em que eles têm para brincar juntos” e até mesmo “porque ele/a me levanta quando eu caio”. Mas como toda criança, elas sempre nos surpreendem tanto na capacidade de imaginação, assim como na forma de pensar e que muitas vezes é somente perceptível em atividades propostas com finalidades diferenciadas, como essa da Roda de Conversa. Nestas interações, apareceram os valores, a questão do “Cuidado”, da “Ajuda”, da “Amorosidade”, do “Afeto”, do “Respeito”, até mesmo do “Diálogo”, a principal essência defendida por Freire (1967) nos processos de socialização. Foi tão gratificante saber e presenciar que as crianças possuem estas características que nos deu vontade de escutá-las por horas e horas, pois suas falas nos motivam e nos revitalizam a continuar nessa profissão da arte de ensinar que é tão difícil.

Em segundo momento começamos a adentrar o assunto central de nossa intervenção, a inclusão. Como didática inicial escrevemos no quadro com formato grande e em letra ‘caixa alta’ a palavra I-N-C-L-U-S-Ã-O. A partir disso começamos a conversar com eles sobre qual o seu significado e o que eles pensam sobre esse tema.

Foi engraçado e ao mesmo tempo diferente que a grande maioria dos alunos entendeu a palavra como ‘exclusão’. A partir deste antônimo começamos então a explicar melhor sobre do que de fato, a palavra se tratava. A relação que a maioria dos alunos fez sobre a referida

palavra foi sobre “Fazer novos amigos”, “Conhecer pessoas novas” e “Entender o outro”. Foi incrível como eles tiveram uma percepção rápida das coisas e nos desmontaram de tal maneira, pois na essência eles referiram-se sobre a inclusão em sua essência particular de generosidade afetuosa. Um dos momentos mais emocionantes ocorreu no momento em que perguntamos se eles se lembravam da aluna inclusa que estudou com eles no ano anterior. Eles começaram a descrever o comportamento dela e a compreensão que tinham com este comportamento: “Ela pegava a bolsa da gente e mexia, mas era só pra olhar as coisas, depois ela colocava de volta, e tinha gente que não entendia que ela só queria ver”. Começaram a expressar a saudade que sentem dela e a lembrar as brincadeiras que faziam juntos. Um dos meninos disse também que não brincava com ela porque tinha vergonha. Entretanto, a maioria mostrou saudade, carinho e compreensão pela amiga.

Procuramos utilizar também variações durante a roda de conversa. Ficamos sentados durante um tempo, depois deitamos de barriga para baixo, ficamos em pé de mãos dadas e por fim, deitamos de barriga para cima com os olhos fechados. Esta variação evitou que a posição na roda de conversa ficasse cansativa e as crianças se envolveram cada vez mais, de modo a falarem por mais de uma hora e meia.

A partir dessa introdução inicial e de forma adaptada para linguagem deles conversamos sobre o I do Art. 206 da Constituição Federal promulgada em 1988 (BRASIL, 1988) que prevê que o ensino seja ministrado com base no princípio de “igualdade de acesso e permanência na escola”, bem como no Artigo 16, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que postula o direito da criança/adolescente a “participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação”. Concomitante, exploramos também o direito de brincar assegurado a todas as crianças e adolescentes pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 16, inciso IV.

Após as discussões nos organizamos para a brincadeira. Primeiramente retiramos a colcha do chão, juntamente com as crianças e propomos que elas sentassem no chão. Pegamos vários pedaços de T.N.T. colorido e uma cadeira de rodas, posicionando-os à frente das crianças. Explicamos que a dinâmica consistia em simular deficiências físicas. Eles mostraram-se muito animados/as e se ofereceram para fazer parte da simulação. Selecionamos cinco por vez, de modo que todos pudessem experimentar como é não poder contar com um braço, com as pernas, com os dois braços, ou com a visão. Brincamos principalmente de ciranda e de repórter (faz de conta em que um deles era o repórter e outra cinegrafista, ambos entrevistaram os demais sobre a aula daquele dia e o tema estudado). Utilizamos-nos do lúdico, por considerar assim como Aranega, Nassim e Chiappetta (2006, 141) que “a atividade de

brincar é o aspecto mais importante da infância, sendo um ato natural e espontâneo, que pode ser observado desde os primeiros meses de vida”. As autoras também afirmam que “a criança precisa sentir um vínculo afetivo e confiável e é o adulto que a ampara e confere oportunidades para as configurações psíquicas se formarem” (p.141). No intuito de seguir estes pressupostos, participamos das brincadeiras com as crianças.

Havia algo de tão divertido, leve e instigante, que até mesmo nós adultos, entramos na brincadeira, de maneira que as horas passaram rapidamente, de forma prazerosa. Sobre isto, podemos considerar os estudos de Huizinga (1972) acerca do jogo enquanto elemento cultural (considerado não-sério), pelo qual a sociedade surgiu e desenvolveu-se com motivações que transcendem o biológico e o fisiológico das pessoas. Segundo o autor o jogo possui:

[...] uma função significativa, um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido a ação. Todo jogo significa alguma coisa (1972, p. 4).

É justamente essa função significativa e social do jogo que Huizinga pretendeu estudar. Para tanto o autor delinea as características do jogo. A primeira característica mencionada é a voluntariedade, ou seja, a liberdade. Neste sentido, oferecemos às crianças liberdade para não participarem. Quem não quisesse participar, simplesmente sentava e ficava observando. A maioria das crianças que sentou, ficou poucos minutos fora da brincadeira e logo voltou a fazer parte dela novamente.

A segunda característica concerne a separação existente entre jogo e realidade. Huizinga menciona que “toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando”” (1972, p. 11). Nesse sentido, o jogo é visto como “um intervalo em nossa vida cotidiana” (p.12), que possui início, meio e fim. Este aspecto evidenciou-se na disponibilidade e na compreensão das crianças de que amarrar os braços, as pernas, sentar em uma cadeira de rodas e encobrir os olhos era apenas um simulacro, uma brincadeira. A terceira característica relaciona-se com a duração do jogo. Ele possui uma limitação de tempo, ou seja, um final. A outra característica diz respeito a sua fixação. Segundo Huizinga (1972, p. 13):

Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja “jogo infantil” ou jogo de xadrez.

Isto se evidenciou no desenho de várias crianças que explicitaram a brincadeira

realizada conosco naquele dia. Esta foi à última etapa de nossa intervenção. Pedimos às crianças que desenhassem jeitos diferentes de fazer com algum tipo de deficiência participassem tanto do momento das brincadeiras, quanto da vida escolar como um todo. Oferecemos à elas uma caixa grande de giz de cera, folhas brancas para somar aos materiais que já possuíam em suas bolsas. Um de nós cuidou da distribuição dos materiais enquanto o outro perguntou às crianças o que haviam desenhado e escreveu no verso da folha o que elas falavam.

Algumas delas desenharam as nossas vivências da intervenção, outras, desenharam as crianças brincando juntas em várias situações (com e sem deficiência), outro desenhou um menino colocando um braço mecânico para poder pegar o lápis, outra desenhou um cadeirante que voltou a andar graças a um milagre, conforme as figuras a seguir:

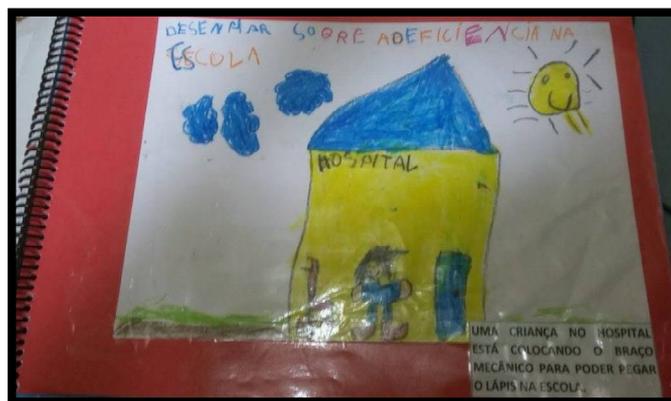
FIGURA 1- DESENHO DA INTERVENÇÃO



Fonte: Registro produzido pelas crianças (2016).

FIGURA 2- O MILAGRE

FIGURA 3- BRAÇO MECÂNICO



Fonte: Registro produzido pelas crianças (2016). *Fonte:* Registro produzido pelas crianças (2016)

FIGURA 4- PEGA-PEGA



FIGURA 5 - CUIDADO COM OS AMIGOS



Fonte: Registro produzido pelas crianças (2016)

Fonte: Registro produzido pelas crianças(2016)

Algo que nos chamou a atenção, tanto na roda de conversa quanto em um dos desenhos, foi o desejo de que os deficientes fiquem bem e sejam cuidados. Isto se evidenciou na preocupação das crianças em proteger as pessoas com deficiência para que elas não se machuquem na brincadeira. Também demonstraram a necessidade de adaptar a brincadeira no intuito de fazer com que todos/as possam participar, como por exemplo, correr “mais devagar” durante o pega-pega, para que o cadeirante possa participar. Os desenhos e relatos produzidos pelas crianças foram registrados e constituíram um livro que servirá aparato para intervenções posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, a partir dos estudos e intervenção realizados, que as crianças, quando entendidas como atores sociais que precisam fazer parte de discussões e até mesmo decisões políticas, surpreendem, por tamanha criatividade, originalidade e humanidade com que tratam as questões consideradas ‘difíceis’ e/ou ‘coisas de adultos’.

Os desenhos e relatos evidenciaram propostas criativas para uma inclusão, no sentido amplo da palavra, enquanto aquela que está nos pequenos detalhes, como chamar um amigo para brincar ou cuidar dele para que ele não se machuque.

Também evidenciaram a abertura das crianças para discutir o tema, pela importância que deram a cada uma das atividades. A roda de conversa se constituiu como um instrumento importante para que esta abertura ocorresse, visto que demonstrou e delimitou o espaço para que as crianças pudessem falar, porque, de fato, tinham pessoas também abertas a isto. Sobre isto Karlsson (2008, p. 149) menciona que “[...] devemos também ouvir as crianças com regularidade e levá-las a sério. Precisamos não avançar e nos concentrar; realmente escutar o que as crianças estão nos contando e o que elas querem nos dizer”. Neste sentido, entendemos que o ensino, tal como este organizado, não está propício a esta escuta e conseqüentemente, ao desenvolvimento da criticidade das crianças.

REFERÊNCIAS

ARANEGA, Carla Duffles Teixeira; NASSIM, Claudia Perez; CHIAPPETTA, Ana Lúcia de Magalhães Leal. A importância do brincar na educação infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.8, n.2, p. 141-146, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BEGO, Zilda. **Formação Política**: Indicadores de Princípios de Práticas e Mediações Pedagógicas com Participação Infantojuvenil. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2015.

BISSOTO, Luísa Maria. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Revista Ciências e Cognição**, v.4, p.80-88, 2005. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485/262>>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 544 p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão. No 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Disponível em: <<http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>>. Acesso em 03 de Dezembro de 2016.

CAMARGO, Janira Siqueira. O papel do desenho no desenvolvimento infantil. **Psicologia e Educação**: Compartilhando Saberes, Maringá, n. 11, p.67- 84, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectivas, 1972, p. 3- 31.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.118- 139.

OLIVEIRA, L. S. Brincar(es) na infância: possibilidades no contexto da doença falciforme e da Hemofilia. 2010. 123 f. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal de Juíz de Fora, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, S. C.; GOMES, C. F. Sociologia da infância: uma questão possível. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e Formação de Professores**. Editora Champagnat, 2013.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.7-67.



INTERVEÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL COM CRIANÇA EM TRATAMENTO DE CÂNCER

Silvia Mara da Silva¹

Resumo: O direito à educação é um direito social que incorpora à dignidade da pessoa humana como seu fundamento. A concretização deste direito se faz por meio da Pedagogia Social praticada em ambientes fora da escola para atender as necessidades específicas de aprendizagem de cada grupo de indivíduos, como é o caso das crianças acometidas por câncer. O objetivo deste trabalho é apresentar intervenções da Pedagogia Social realizadas com crianças em tratamento de câncer pela Rede Feminina de Combate ao Câncer (RFCC), localizada no município de Maringá- PR. As intervenções da Pedagogia Social na RFCC estão devotadas ao Atendimento Pedagógico Domiciliar, que visa dinamizar os conteúdos escolares trabalhados por meio de atividades lúdico-pedagógicas, de acompanhamento e realização de tarefas escolares visando a apropriação de conteúdos curriculares. Estas intervenções estão amparadas pela legislação vigente (LDB n. 9394/96, a Lei n. 8069/90 e a Resolução do CNE/CEB n°. 02/2001, Constituição Federal, Resolução n° 41/95, Deliberação n° 02/03 do Conselho Estadual do Paraná), que determinam que crianças e adolescentes enfermos recebam atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar para promover o desenvolvimento integral do ser humano.

¹ Pedagoga, especialista da Rede Feminina de Combate ao Câncer, Maringá –PR. Email: ssilva643@gmail.com

MOVIMENTO SETEMBRO AZUL E AS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA ACAP E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS GENY DE JESUS SOUZA RIBAS

Rosana Ribas Machado¹
Larissa Machado Janiaki²
Ione Antunes³
Mara Lucia Mota de Oliveira⁴
Alessandra Liz Ferreira⁵
Raphaela Christina Santos⁶

Resumo: Esse relato possui como objetivo apresentar as práticas educativas emancipatórias realizadas pelo Movimento Setembro Azul na Associação de Apoio, Atendimento e Assessoramento a Comunidade Surda - ACAP e Escola de Educação Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas. O Movimento Surdo Setembro Azul, organizado nacionalmente, defende as lutas e conquistas desta comunidade pelo uso da Língua Brasileira de Sinais e o direito à Educação Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa). Em Ponta Grossa o movimento Setembro Azul tem seus passos registrados desde o ano de 2011, em parceria com: Familiares de Surdos, Professores(as) Surdos(as), Ouvintes, Equipe Técnica da ACAP, Estudantes, Associação de Surdos, Instituições Religiosas, Universidades e Faculdades. Na ACAP e Escola Bilíngue estas práticas educativas são organizadas na perspectiva dos Artefatos da Cultura Surda, as quais se desenvolvem nas interações dos sujeitos, que expressam sua comunicação pela experiência visual espacial, e traduzem seu modo de ser, ver, interpretar e transformar o mundo. A metodologia se desenvolve através de: mini - palestras ministradas pelas pessoas surdas da comunidade local ou de outras comunidades surdas nacionais; teatros, brincadeiras, jogos em sinais, contação de histórias, produção e leitura de vídeos sobre os momentos de fatos históricos das comunidades surdas locais, nacionais e internacionais; narrativas e debates em defesa ao direito à educação bilíngue das pessoas surdas, promovidas em encontros na ACAP Geny Ribas, nas universidades e faculdades ou acessadas em textos por vídeos, jornais televisionados com pessoas surdas e não surdas; participação em passeatas com a comunidade, e o não fechamento da Escola de Educação Bilíngue para Surdos. Desta forma, esta comunidade tem realizado práticas educativas visuais instigantes, cuja intenção é de que os mesmos conheçam, debatam, criem, acessem e organizem seus conhecimentos, usando fluentemente a comunicação pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e vivenciando práticas de autonomia e emancipação.

Palavras-chave: Surdos(as). LIBRAS. Emancipação.

1 Ensino Superior em Pedagogia, Especialização em Educação Especial, Mestrado em Educação, e-mail: rosanarm11@hotmail.com;

2 Ensino Superior em Serviço Social, e-mail: alarimachado@gmail.com;

3 Ensino Superior em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Educação Bilíngue para Surdos;

4 Estudante de Pedagogia, e-mail: maara_mota@outlook.com;

5 Ensino Superior em Pedagogia, Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Especialização em LIBRAS, e-mail: alessandralizf@hotmail.com;



ENCONTRÃO da EDUCAÇÃO SOCIAL

11, 12 e 13 de outubro

MARINGÁ, PR

6 Ensino Superior em Pedagogia, Pós-Graduação em LIBRAS, e-mail: raphaelalobo.rcs42@gmail.com.



O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR NAS CLASSES HOSPITALARES

Karen Cristina Costa Tosim¹

Gizeli Farias Leite²

Mariana Rother Moreira³

Humberto Silvano Herrera Contreras⁴

Resumo: O presente artigo teve como objeto de estudo a atuação do pedagogo nas classes hospitalares. A presença do pedagogo dentro do hospital pode contribuir na compreensão da criança, pois diante de um novo contexto ela pode não ter o preparo emocional necessário para estar ali. Diante disso, o artigo problematizou: quais as especificidades do ensino em classes hospitalares, e como o pedagogo pode adequar a sua atuação dando continuidade aos estudos das crianças? A proposta foi realizada através de uma metodologia exploratória qualitativa. Inicialmente apontaram-se as características do atendimento pedagógico em classes hospitalares e na sequência descreveu-se a rotina do pedagogo. Para tanto, aplicou-se um questionário com duas pedagogas que possuem experiência na área. É importante que a criança que se encontra hospitalizada dê continuidade aos seus estudos, especialmente quando essa será sua realidade por um longo período. Com isso, será possível ela se sentir motivada diante de uma realidade muitas vezes desanimadora. O pedagogo pode contribuir positivamente no quadro clínico da criança hospitalizada, e o atendimento realizado em classe hospitalar além de ser cognitivo é, também, emocional. Como resultados obtidos no presente artigo, através da revisão bibliográfica e com a contribuição das pedagogas, foi esclarecida a importância da criança dar continuidade nos estudos quando encontra-se em ambiente hospitalar, pois isso a auxiliará imensamente quando puder retornar a sua escola regular, pois, não estará com o conteúdo atrasado com relação aos demais alunos. Quanto maior a colaboração que o hospital, a escola de origem da criança e a família oferecer, melhor e mais significativo será esse trabalho.

Palavras-chave: Classe Hospitalar. Pedagogo. Pedagogia. Hospitalar.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: karentosin@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: gizelifarias@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: marianarothermoreira@gmail.com

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em pedagogia, pedagogia social e educação social (NUPEPES) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: httoherrerac@gmail.com.

Introdução

É importante que a criança que se encontra hospitalizada dê continuidade aos seus estudos, especialmente quando essa será sua realidade por um longo período. Com isso, será possível ela continuar seus estudos sem atrasos e, se sentir motivada diante de uma realidade muitas vezes desanimadora.

A presença do pedagogo em ambiente hospitalar torna-se significativa. Sua prática pode contribuir na compreensão da criança, pois diante de um novo contexto ela pode não ter o preparo emocional necessário para estar ali. Diante dessa realidade, quais as especificidades do ensino em classes hospitalares, e como o pedagogo pode adequar a sua atuação dando continuidade aos estudos das crianças, levando em conta o ambiente e as necessidades de cada aluno nessa modalidade?

O Ministério da Educação (MEC), explica que quando há impossibilidade de frequência à escola, durante período de tratamento hospitalar ou psicossocial, as pessoas necessitam de meios alternativos para cumprir com os direitos à educação e à saúde (BRASIL, 2002).

No Brasil, é reconhecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar. (BRASIL, 1990)

Esse trabalho tem como meta oferecer conhecimento das características do atendimento em classes hospitalares. O propósito desse tema, é também, reconhecer a atuação do pedagogo em âmbito hospitalar, visando que sua presença pode ser significativa para apoiar as crianças que se encontram hospitalizadas.

O objetivo geral da pesquisa é estudar a prática do pedagogo na educação da criança que se encontra em ambiente hospitalar. Sendo assim, os objetivos específicos são: Apontar as características do atendimento pedagógico em classes hospitalares, considerando a realidade da criança e suas fragilidades; e descrever a rotina do pedagogo, a partir da percepção de profissionais que atuam na área.

O presente estudo pretende, partindo de uma abordagem qualitativa, realizar um estudo descritivo transversal, com pesquisa exploratória, considerando que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 26). Para tanto, utilizou-se um questionário, como técnica de investigação, que através de um conjunto de questões que objetivam obter informações sobre “conhecimentos,

crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p.121).

Foram utilizadas questões abertas através de um questionário enviado por email para duas pedagogas que atuam ou já atuaram em contexto educacional hospitalar, consideradas como amostra intencional.

Especificidades do atendimento em classes hospitalares

Esteves (2013), ressalta que as classes hospitalares estão vinculadas à educação especial e foram pensadas logo após a Segunda Guerra Mundial, onde houve grande número de crianças hospitalizadas, assim sendo precisavam de atendimento diferenciado pois não podiam frequentar a escola. Também nos traz que nas classes hospitalares são oferecidos atendimento pedagógico. Elas foram criadas para que a criança consiga acompanhar o ensino regular após sair do hospital, e também para dar apoio emocional as crianças, adolescentes e familiares.

O Ministério da Educação (MEC), reconhece a necessidade de um ambiente de escolarização que seja alternativo à escola. Com isso, elaborou um documento para promover essa oferta de ensino diferenciado.

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, tendo em vista a necessidade de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola, resolveu elaborar um documento de estratégias e orientações que viessem promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares de forma a assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos. (BRASIL/MEC, SEESP, 2002, p.07).

Dentro dessa realidade, o documento nos traz que o pedagogo pode assumir o papel de orientador coordenando a proposta pedagógica, estando atento aos aspectos e características desse atendimento hospitalar; realizando uma articulação entre a equipe de saúde do hospital, com a Secretária de Educação e com a escola regular da criança e orientar o

professor da Classe Hospitalar. Outra face do graduado em Pedagogia, é de atuar como professor dentro dessas classes, como consta no Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/CNE, 2006).

Dessa maneira, o exercício da prática escolar hospitalar faz parte das habilitações que o formado em Pedagogia possui, acrescentando ainda mais no trabalho realizado com as crianças em ambiente hospitalar e auxiliando em seu desenvolvimento integral.

A classe hospitalar é um espaço dentro do hospital que serve de apoio para crianças e jovens, e possuem o objetivo de dar continuidade ao processo aprendizagem, levando em conta que o direito a educação está ancorado pela lei. As atividades são trabalhadas de forma inclusiva, nesse aspecto contribuindo para a humanização.

De acordo com Ceccim (1999), o acompanhamento pedagógico da criança que se encontra hospitalizada favorece na construção subjetiva de uma qualidade de vida, não apenas como elaboração psíquica da enfermidade e da hospitalização, mas principalmente como continuidade e segurança dos laços.

Segundo Fonseca (2008) o professor que atua nas classes hospitalares é o intercessor da criança, ele faz a mediação da nova realidade com o ambiente hospitalar. Por essa razão, o pedagogo além dos fundamentos pedagógicos deve ter conhecimento sobre as técnicas que fazem parte da enfermagem.

Santos, Pereira e Barreto (2013), o primeiro contato do pedagogo com a criança é através do seu prontuário médico, onde ele terá o entendimento sobre sua patologia, posteriormente ele entra em contato com a criança e seu acompanhante, com outro modelo de prontuário recolhendo informações necessárias para adequar sua metodologia com o estado clínico que seja viável a estes alunos-pacientes, pois em muitos casos o professor deve ir até o leito onde a criança se encontra, para receber o atendimento escolar conforme suas necessidades.

Os autores comentam que horário de atendimento também é diferenciado das escolas de ensino regular, deve-se levar em consideração as medicações, exames, alimentação,

horário de visita. As classes hospitalares são de aproximadamente duas horas-atividade para não cansar muito, e os que se encontram nos leitos, de vinte a trinta minutos.

Em relação a isso, as Diretrizes nos trazem que:

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares”. (BRASIL/MEC, SEESP, 2002, p.22)

Nas atividades devem ser abordados assuntos de interesse e de necessidade do aluno que desenvolva o seu conhecimento com uma metodologia lúdica, significativa e diversificada, que auxiliará no elo entre professor, aluno e os demais funcionários do hospital lembrando que as atividades aplicadas devem ser realizadas e finalizadas no mesmo dia. Isso ocorre por vários motivos, pois muitos alunos acabam passando uma semana nos hospitais e já retornam à escola regular como também podem voltar depois de certo tempo ao hospital.

O MEC (2002), afirma que o atendimento em classes hospitalares deve conter diferentes metodologias e recursos, como televisão, recursos audiovisuais, aparelho de som, entre outros. Esses recursos auxiliam para tornar-se um ambiente agradável e de interação, buscando alcançar as necessidades da criança e visando uma melhora de seu quadro clínico.

Comin (2009), relata que os perfis dos alunos das classes hospitalares são variados, cada um tem suas particularidades e muitas vezes patologias diferentes, isso exige olhar diferenciado do professor e pedagogo para cada aluno, levando ainda em conta que pode haver diferença de idade, condições sociais e ano que a criança acompanha no ensino regular. Nem sempre são os mesmos alunos, a turma pode se modificar diariamente, os números de alunos são variáveis, o professor visita o paciente e faz o convite para participar da aula (as aulas são opcionais).

Ainda que seja um convite e que as aulas sejam opcionais, Carvalho (2009) nos traz que o professor deve desenvolver diálogo com a criança, o acolhendo e motivando, pois todas as crianças sendo sadias ou estando hospitalizadas são movidas pelo afeto.

Fontes (2005) nos traz que faz parte do papel da educação e do professor proporcionar metodologias que sirvam de apoio na compreensão do momento vivido pela criança hospitalizada, assim esclarecendo possíveis dúvidas, incentivando e contribuindo para a melhora do seu quadro clínico. O professor será mediador de todos os questionamentos que

a criança possa apresentar. Ele precisa ser flexível e estar apto para trabalhar com as diversidades que encontrar.

Rocha, Queiroz e Melo (2014, p. 7), reforçam que “quando o professor conhece a enfermidade da criança e os responsáveis desta, acredita-se que fica mais acessível à entrada dele com relação aos sentimentos das crianças, e a abertura que ela pode dar, para gerar um melhor aprendizado”.

Segundo Matos (2009), faz parte dos direitos da criança e do adolescente ter acesso à escolarização, portanto independente do tempo que a criança fique hospitalizada ela deverá receber atendimento pedagógico. Ela precisará de estímulos, pois estará inserida em uma realidade diferente da que está acostumada, muitas vezes desmotivada e com o emocional comprometido. O papel do professor e pedagogo é dar auxílio para que a criança

O Ministério da Educação (MEC) (2002), afirma que as Classes Hospitalares também contam com um Profissional de Apoio, podendo ser um funcionário de saúde do hospital ou funcionário do sistema de educação. Esse profissional auxiliará o professor na organização do ambiente, controlar a frequência das crianças às Classes, contribuir para a realização de higiene e conservação de materiais e na alimentação em Classe.

Rotina do pedagogo na classe hospitalar

A função do pedagogo nas classes hospitalares não é muito diferente das classes regulares, pois todo e qualquer tipo de atuação pedagógica requer uma pesquisa anterior, para saber qual metodologia se aplicará melhor para o contexto vivido da criança. Uma avaliação inicial se faz necessária em qualquer modalidade para uma aprendizagem válida.

Tinée e Ataíde (2012) sugerem que se o pedagogo tiver uma bagagem nas escolas de ensino regular, isso auxiliará no desenvolvimento das atividades articulando os conteúdos com a vivência e dos alunos. Segundo Fonseca (2008), é necessário que o pedagogo conheça a rotina do hospital e tenha acesso ao prontuário de seus alunos, para que possa conhecer cada um e para auxiliá-lo em suas metodologias.

O primeiro contato do pedagogo deve ser com a mãe da criança que se encontra hospitalizada pois muitas vezes o paciente encontra-se fragilizado, e pode não se sentir confortável em primeiro momento. O pedagogo deve conversar com essa mãe para

esclarecimento de possíveis questionamentos sobre o quadro clínico da criança, buscando dessa forma interação. A mesma autora nos traz que é de grande importância a visita do pedagogo nas enfermarias para que possa analisar cada criança e para saber quais são as suas necessidades especiais. A autora comenta que todas as crianças devem ser bem recebidas pois classe hospitalar trabalha com a diversidade, com o objetivo de acolher e ajudar a todos, no momento em que se encontram.

O trabalho do pedagogo não estará ancorado apenas no cognitivo, deve haver um elo entre emoção e cognição. Ceccim, Cristófoli, Kulpa e Modesto (1997), nos trazem que para que o pedagogo possa realizar um trabalho que contribua para o desenvolvimento da criança é necessário levar em consideração todas as necessidades específicas que ela apresenta.

De acordo com Tinée e Ataíde (2012), o ensino deve ser totalmente proveitoso. O pedagogo deve utilizar todas as experiências vivenciadas pelos alunos como referência no seu trabalho, desde os procedimentos médicos necessários como também a alimentação, recreação, brinquedoteca, família... É isso que mais se destaca na atuação do pedagogo à medida que a criança enferma possa ter acesso à aprendizagem que vai além do intelectual, mas uma aprendizagem de vida. Assim sendo é imprescindível que o pedagogo hospitalar mantenha vínculos com a escola de origem da criança.

Melo e Cardoso (2007) comentam que é de grande importância haver um elo entre a classe hospitalar e a escola de origem da criança hospitalizada, para que possam acompanhar o desenvolvimento da criança e seu quadro clínico, para também ter acesso aos planejamentos da escola regular, para quando a criança voltar consiga acompanhar os demais alunos.

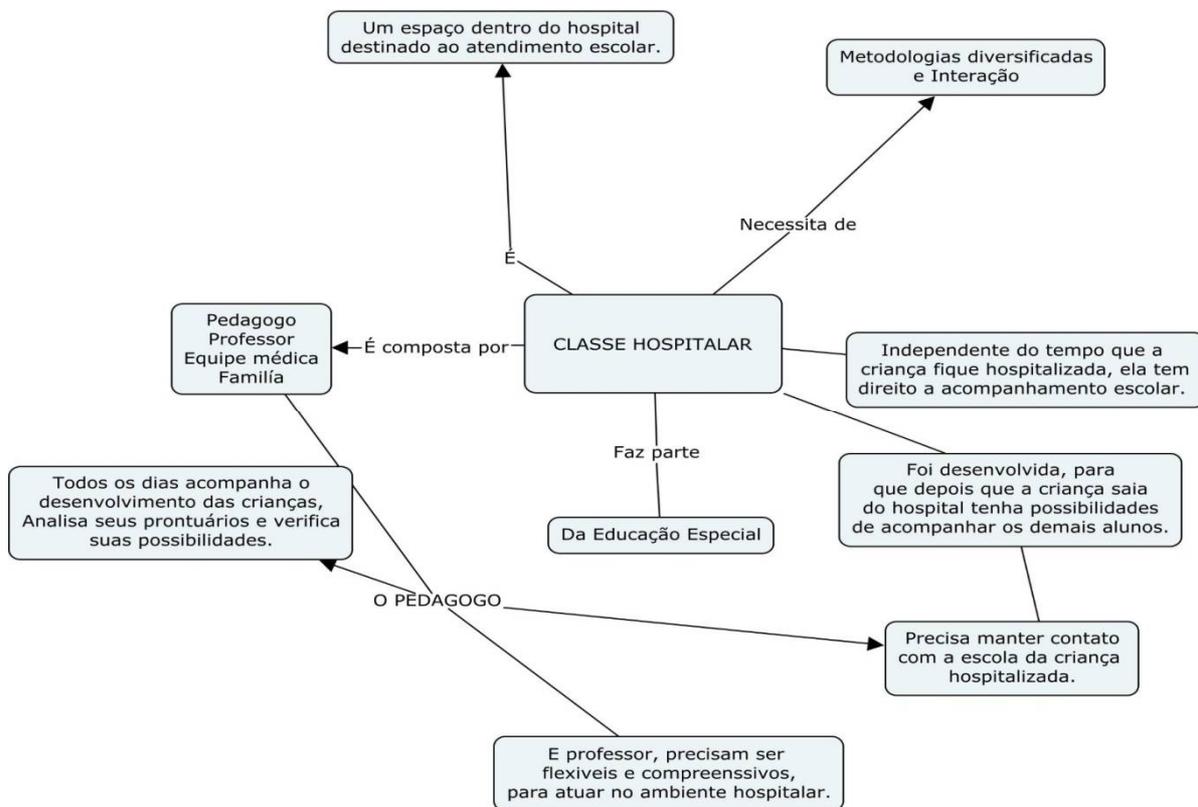


FIGURA 1: Características da classe hospitalar.

FONTE: Autoria própria a partir de adaptação do mapa geral que utilizamos como exemplo. Disponível em: <<http://pedagogiahospitalar2013.pbworks.com/f/1381325183/Pedagogia%20Hospitalar.jpg>>. Acesso em: 05/10/2016.

Melo e Cardoso (2007), também nos trazem que deve existir relação de afeto entre professor e aluno para melhor desenvolvimento escolar, assim como pontuam a importância de uma boa formação dos profissionais da classe hospitalar, para que consigam agir com flexibilidade e sensibilidade diante do quadro que a criança se encontra, segundo os autores as crianças não devem ser vistas como um corpo doente, mas sim uma criança, um adolescente com potencial.

Percepções de pedagogas sobre a atuação na classe hospitalar

A percepção de profissionais que atuam no ambiente hospitalar é importante para que possamos compreender melhor as características e a rotina dos pedagogos que atuam nessa área. Para melhor compreensão dos assuntos abordados no desenvolvimento dos dois primeiros capítulos, realizou-se um questionário com duas pedagogas que possuem relação com as classes hospitalares. A pedagoga A trabalha na secretaria de Educação Especial (SEED/PR) e a pedagoga B em um hospital que oferece atendimento em Classes Hospitalares no município de Curitiba.

O contato foi feito via e-mail com as duas pedagogas que possuem experiência na área hospitalar. Utilizamos um questionário com três questões que fundamentam nossa pesquisa. O questionário foi composto por questões abertas e aplicadas com cinco dias de prazo para respostas. As questões foram organizadas em categorias, conforme a organização do nosso artigo:

Categoria A – Sobre a rotina da classe hospitalar

Sobre a rotina escolar, a pedagoga A, respondeu as questões de maneira mais formal, utilizando como embasamento alguns autores relacionados ao tema. Fez uso do documento do MEC e do SAREH, destacando as atividades e atribuições do pedagogo hospitalar.

Já a pedagoga B, descreve a sua rotina de forma específica e comenta como é o dia a dia de trabalho para escolarizar as crianças, na classe hospitalar e na brinquedoteca.

Categoria B – Sobre a formação e características do professor/pedagogo

De acordo com a pedagoga A, o professor deve ser empático para atuar em classes hospitalares e, utiliza como base três autores, Fonseca, Vygotsky e Libâneo. A pedagoga B enfatiza a importância do professor se sensibilizar com a realidade do aluno que está hospitalizado, respeitar suas individualidades e aponta que a formação necessária para realizar um trabalho pedagógico dentro de um hospital é uma graduação em Pedagogia, preferivelmente acompanhada de uma especialização na área.

Categoria C – Sobre o vínculo com o pedagogo da escola de origem

As duas pedagogas concordaram com a importância da pedagoga que acompanhará a criança durante seu período no hospital, manter contato com a escola de origem. A pedagoga

A argumenta que o trabalho não pode ser desenvolvido se não houver a colaboração entre escola/hospital. Já a pedagoga B afirma que, apesar da relevância dessa relação acontecer, o retorno é demorado ou inexistente por parte da escola de origem.

Portanto, as respostas dadas pelas pedagogas confirmam o encontrado na literatura (CECCIM, 1999; FONSECA, 2008; MEC, 2002), no que tange a rotina e formação do pedagogo hospitalar, as características desse atendimento e a importância do vínculo com a escola de origem.

Considerações finais

Esse artigo apresentou as características das classes hospitalares, e sua relevância, tendo em vista que muitas crianças ficam grandes períodos hospitalizadas, e nesse período possuem o direito de dar continuidade a seus estudos.

As classes hospitalares estão vinculadas à educação especial e o atendimento acontece em um espaço específico dentro do hospital. Nas aulas é necessário utilizar diferentes recursos e metodologias diversificadas, os assuntos devem ser de interesse e necessidade da criança. As atividades precisam ter começo, meio e fim, mas exige flexibilidade do professor ou pedagogo para possível eventualidade e a criança não conseguir concluir a atividade.

O pedagogo que atua em ambiente hospitalar precisa ter consciência que trabalha o tempo todo com a diversidade. A princípio o pedagogo analisa o prontuário do aluno/paciente, e conversa com o responsável da criança, buscando uma aproximação. Em seguida a criança é convidada a participar das aulas.

O pedagogo deve conhecer a rotina do hospital, com o objetivo de conhecer melhor seus alunos, todos os prontuários devem ser observados todos os dias para analisar as possibilidades da criança. O contato com a escola de origem da criança deve ocorrer para melhor significância da aprendizagem.

O pedagogo pode contribuir positivamente no quadro clínico da criança hospitalizada, e um grande desafio enfrentado por pedagogos atuantes em classes hospitalares é a adequação de sua prática atendendo as dificuldades das crianças que se encontram hospitalizada.

Nesse artigo, conhecemos as características da classe hospitalar e como funciona a rotina do pedagogo no ambiente hospitalar, analisamos as percepções de pedagogas que atuam nessa área, para isso, além de uma pesquisa bibliográfica embasada em autores que já estudaram o tema e, ou, são de referência nessa área, utilizou-se um questionário para, com base em uma metodologia exploratória qualitativa, apresentou-se um estudo sobre as perspectivas e visões de duas pedagogas atuantes, sobre a rotina, formação, características do pedagogo atuante em classe hospitalar e sobre a importância do contato com a escola de origem.

Assim sendo, as respostas obtidas com o questionário realizado foram relevantes para a pesquisa, pois serviram como confirmação para o que foi encontrado na literatura, no que se refere a formação e rotina do pedagogo no 13 Curso de Pedagogia hospital, as características desse atendimento e a relevância do vínculo com a escola de origem da criança.

Conclui-se que, é significativo para a criança que irá permanecer por algum período no hospital poder contar com essa maneira alternativa de continuar seus estudos, sem perder conteúdos ou, ao retornar para a classe regular, sentir-se atrasada com relação aos demais alunos. Esse método de ensino irá auxiliá-la tanto cognitivamente como emocionalmente e o pedagogo é parte essencial nesse trabalho, e se houver colaboração do hospital, escola de origem, e família da criança internada, tem todo o potencial para ser um trabalho imprescindível e que fará toda a diferença para a criança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**. 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>> Acesso em: 07/10/2016.

_____. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. 1995. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>> **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de maio, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23/10/2016.

CARVALHO, M.O.V. **As contribuições da classe hospitalar no processo de escolarização do aluno/paciente**. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, 2009.

CECCIM, R. B. **Classe hospitalar**: Encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. 1999. Disponível em:
<<http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/84/classehospitalarceccimpatio.pdf>>
Acesso em: 25/09/2016.

CECCIM, R. B. CRISTOFOLI, L.; KULPA, S.; MODESTO, R. C. P. Escuta pedagógica à criança hospitalizada. In: CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. (org.) **Crianças hospitalizadas**: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRS, 1997. p. 7684.

COMIN, J.O. **Os saberes docentes na classe hospitalar**. (Dissertação. Orientadora: Terezinha Maria Cardoso.) Florianópolis, 2009.

ESTEVES, C. **Pedagogia hospitalar**: um breve histórico. 2013. Disponível em:
<<http://pedagogiaaopedaletra.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2013/06.pdf>> Acesso em: 02/09/2016.

FONSECA, E.S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2 ed. São Paulo: 2008.

FONTES, R. S. **A escuta pedagogia à criança hospitalizada**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>> Acesso em: 01/10/2016

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, 2005. Disponível em:<http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>
Erro! A referência de hiperlink não é válida.

MATOS, E. L. M. **Escolarização hospitalar**: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 3 ed. Rio de Janeiro, 2009

MELO, M. M R. CARDOSO, T. M. Classe hospitalar e escola regular: estreitando laços. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.9, Florianópolis, p. 113-130, 2007. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20427/18661>> Acesso em: 23/10/2016.

ROCHA, A. QUEIROZ, A. P. MELO, R. **Relatos da vivência e prática de uma pedagoga na Santa Casa de Misericórdia do Paraná**. 2014. Disponível em:
http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_19_11_48_idinscrito_1577_e96bca085e0f7b32f76e585dd10162d3.pdf Acesso em: 13/10/2016.

SANTOS, M. M. O. PEREIRA, T. S. BARRETO, M. O **Trabalho pedagógico-educacional em classe hospitalar**: Um estudo de caso. Cairu em Revista, Janeiro de 2013.

TINÉE, C. A. ATAIDE, S.P. **Atuação do pedagogo em classes hospitalares**. Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>
Erro! A referência de hiperlink não é válida.

O DIREITO DE BRINCAR PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE REALIZAM TRATAMENTO DE SAÚDE EM UM HEMOCENTRO

Monique de Oliveira da Silva¹
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²
Kauana Santos da Silva³
Angélica Beatriz Justino⁴
Jaqueline de Freitas Valardão²

Resumo: O ECA (Estatutoda Criança e do Adolescente) em seu artigo 16, estabelece o direito ao “brincar, praticar esportes e divertir-se”. As crianças e adolescentes que possuem Hematopatologias acabam sofrendo restrições para algumas brincadeiras, por isso a necessidade de diferentes profissionais no Hemocentro, principalmente os da Educação, para que estes indivíduos não sejam privados de vivenciar o que a infância e a adolescência lhes propiciam. Este trabalho tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas do Projeto de Extensão “Arte, brincadeiras e literatura: Educação Social em Saúde” que garantem o Direito ao Brincar para pacientes com doenças Hematopatológicas. Este Projeto acontece no Hemocentro Regional de Maringá, três vezes por semana, e é realizado por acadêmicos da Pós-Graduação em Educação, Pedagogia, Educação Física e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá. São desenvolvidas atividades lúdicas, artísticas e literárias, onde algumas são adaptadas para que as crianças e os adolescentes possam participar dentro da sala de espera aguardando consulta médica, aferindo a pressão, verificando a temperatura, realizando transfusão de sangue, dentre outros procedimentos. Também são realizadas rodas de conversas fundamentadas na Educação Popular, Educação Social e Sociologia da Infância, para que todos possam ter conhecimento de seus direitos e saber como garanti-los. Como resultado observa-se que as crianças e os adolescentes passaram a exigir o direito a brincadeira, e entendem que mesmo com restrições físicas esse direito tem que estar acessível em todos os espaços que eles precisam frequentar e estar.

Palavras-chave: Direito ao Brincar. Hemocentro. Hematopatologias.

¹ Professora na Rede Municipal de Maringá. Mestranda no Departamento de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM); moniqueoliveira.pedagogia@gmail.com

¹ Doutora em Educação. Docente no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá; erciliaangeli@yahoo.com.br

³ Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.
kauana.santosdasilva@hotmail.com

⁴ Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.
angelicabeatrizjustino@hotmail.com

⁵ Graduanda no curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá.



PRÁTICA TEATRAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE PERIFERIA: POSSIBILIDADES PARA DISCUTIR E APRENDER SOBRE O ECA

**Renata Carolina Pereira¹
Verônica Regina Müller²**

Resumo: Este trabalho traz a educação social como foco principal, por meio da atividade teatral como instrumento de intervenção lúdico-político-pedagógica. Para isso, busca-se descrever a prática com as crianças e analisar os relatórios produzidos durante o curso de teatro que se desenvolveu por cinco meses em um bairro da periferia de Maringá, focando no entendimento das crianças sobre seus direitos segundo o ECA e no teatro como possibilidade dentro da educação social.³

Palavras-chave: Educação Social. Teatro. Arte-educação. Ludicidade. Direitos das crianças.

Introdução

Este trabalho versa sobre a prática teatral desenvolvida com crianças da periferia de Maringá e no trabalho sobre os direitos das crianças e adolescentes com o ECA. Além disso, faz parte da pesquisa de mestrado sob o mesmo nome, que ainda se encontra em andamento. Neste contexto, a temática principal desta investigação está relacionada com a criança, a arte e a formação política. Estudar as possibilidades que a atividade teatral pode proporcionar às crianças e adolescentes, para que por meio da encenação e do jogo teatral sejam capazes de encontrar os problemas constituídos na nossa sociedade e para além disso, buscar soluções para tais problemáticas seguindo suas convicções e saberes foi a primeira motivação para este trabalho.

O objetivo principal do trabalho é analisar os resultados obtidos por meio da prática teatral com crianças que tem seus direitos violados. Para tal, definimos os

¹ Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Maringá, aluna do Programa de Pós-graduação da UEM, mestrado em educação, e-mail: re.c.p@hotmail.com

² Doutora em História da Educação Social Contemporânea, Universidad de Barcelona, e-mail: veremuller@gmail.com.

seguintes objetivos específicos: analisar os relatórios referente as práticas teatrais desenvolvidas ao longo dos cinco meses de trabalho com crianças e adolescentes, bem como analisar os resultados obtidos a partir da roda de conversa sobre o ECA, durante as aulas de teatro.

Para fundamentar nossa pesquisa usamos, principalmente, Viola Spolin para fundamentar o jogo teatral na educação, da sociologia trazemos Manuel Jacinto Sarmiento e Veronica R. Müller e Paula M. Natali para fundamentar a Educação Social, que é a base de nosso trabalho prático na pesquisa de campo

De onde vem nosso trabalho de intervenção com as crianças

Minha participação no PCA começou no ano de 2015, com a finalidade de me aproximar do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. O PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PEC da UEM, teve início na década de 1990, quase concomitantemente a aprovação e implantação do ECA e também dos Conselhos de Defesa da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares. Este Programa tem caráter extensivo e formativo, visando espalhar seu princípio a todos aqueles que trabalham ou tem contato com meninos e meninas. Além do caráter formativo, o PCA possui a qualidade de trabalhar em Redes, buscando assegurar os direitos das crianças em diversos âmbitos e com maior eficiência.

Por ter característica formativa, o Programa mantém diferentes projetos direcionados a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, sendo um deles o Projeto Brincadeiras, que surgiu em 1997 e no ano de 2017 completa seus 20 anos de permanência. O Brincadeiras teve início nas praças da Cidade de Maringá, passou pelo Jardim Santa Felicidade, foi para o distrito de Sarandi e atualmente encontra-se no bairro Residencial Pioneiro Odwaldo Bueno Netto, na cidade de Maringá e também em Corumbá no Mato Grosso do Sul. Em todos os lugares, o método utilizado no Brincadeiras foi sempre o mesmo, baseado na prática lúdica com jogos e brincadeiras, bem como, na formação teórica e no estudo de autores que embasam nosso trabalho. Tanto nas praças, como nos bairros o projeto tem como público alvo todo aquele que deseja brincar, mas sempre priorizando o atendimento aos meninos e meninas com direitos violados. E é neste contexto que foi inserida esta pesquisa.

Nosso estudo se desenvolveu no bairro Residencial Pioneiro Odwaldo Bueno Netto, da periferia de Maringá. Com um total de quinze ruas, o bairro surgiu em um

contexto de desapropriação de casas do Jardim Santa Felicidade e hoje cresce sem a estrutura adequada para a efetivação de alguns dos direitos previstos no ECA. Tendo apenas uma pequena Unidade Básica de Saúde – UBS, uma Academia da Terceira Idade - ATI e um Colégio Estadual situados na região, mas que não pertencem ao bairro, os moradores buscam as demais necessidades, como Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, e quadras poliesportivas nos bairros vizinhos. Ademais, o maior problema que encontramos na comunidade, além da pobreza, é a violência e criminalidade relacionados ao tráfico de drogas, relatadas pelas próprias crianças moradoras do bairro e como nos faz refletir Sarmiento (2006) sobre um relatório do ano de 2005 da UNICEF, acerca das consequências trazida às crianças pela globalização

são elas as principais vítimas da pobreza (pode dizer-se que uma em cada duas crianças no mundo é pobre e que um em cada dois pobres é uma criança), da doença, especialmente de pandemias como a SIDA, dos conflitos bélicos regionais, da insegurança urbana, das rupturas financeiras globais (especialmente nos países vítimas da armadilha da dívida externa) ou dos sistemas de segurança social, das mudanças ambientais, com as consequentes doenças alérgicas, etc. A ameaça é geral, mas é certamente mais forte nos países mais pobres (sendo trágica em alguns países da África subsaariana), ou nas regiões ou grupos populacionais mais pobres dos países ricos (DELGADO; MULLER, 2006, p. 4).

Diante disso, compreendemos que a grande ameaça sobre a infância vem por meio da desigualdade social e que em virtude disso, meninos e meninas sofrem ao lado de suas famílias tendo seus direitos violados dia após dia.

Neste contexto, nos apoiamos na ideia de que o teatro pode trazer benefícios a esta comunidade, principalmente auxiliando no aprendizado de seus direitos. A palavra teatro, deriva do grego *Théatron* e significa lugar de onde se vê (PAVIS, 2005), por isso as possibilidades de vivenciar momentos e papéis são tão importantes quanto observar a si mesmo por meio do olhar do outro. Para isso, partimos de um viés sobre as possibilidades de ensinar teatro para crianças e adolescentes, sendo um ensino não voltado para o desenvolvimento de habilidades do fazer teatral, mas uma vivência que objetiva a formação de sujeitos que se relacionam e aprendem o direito ao respeito e a fala, no sentido de ter voz e vez na mesma proporção e importância que têm os adultos, compreendendo que “o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Assim, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351), e segundo Müller

(2007), olhar para criança como cidadão.

Escolhemos uma prática teatral pautada em jogos, seguida pela aproximação dialógica entre educador e educando, juntamente com debates e reflexões como caminho educativo que se baseia na busca pela autonomia do ser social, na perspectiva de transformação. Entendemos que o jogo vem a ser um instrumento para o elo na relação entre educador e educando, pois ele pressupõe a participação espontânea e verdadeira, totalmente voltada para o presente. De acordo com SPOLIN (2010, p. 4), “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”. Neste sentido, utilizamos o jogo teatral para atingir não somente as habilidades necessárias para o teatro, como também à expressão de grupo pautada no entendimento sobre sua realidade, então, “Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade [...], nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação” (HUIZINGA, 2012, p. 7).

Consideramos ser importante para o processo de vivência teatral neste trabalho, a integração de atividades lúdicas, como jogos tradicionais e dramáticos, que além de promover momentos de prazer e diversão às práticas que acontecem de forma participativa, ofereçam momentos de familiarização dos participantes com o ambiente de relação criado no espaço usado para a oficina. Do mesmo modo, os jogos teatrais, possibilitam aos participantes a vivência, reflexão e debate sobre seu papel na sociedade e, principalmente, sobre como interferir nela.

Fundamentos teórico-metodológico e princípios éticos na prática com crianças

Nesta subseção, buscamos explicitar os fundamentos que nos levaram a desenvolver nossa prática e, para tanto, trazemos os fundamentos éticos, teóricos e metodológicos que nos movem a pesquisar as crianças e adolescentes, bem como os aspectos teóricos que nos orientaram durante as etapas de investigação e análise das falas das crianças. Junto a isso, trazemos a descrição do processo por meio da análise dos relatórios de campo e as abordagens metodológicas adotados durante a prática com os pequenos.

Muito se discute a respeito da universidade e sua função de servir a comunidade por meio de estudos e pesquisas. Nossa concepção é de uma Universidade Pública que está a favor da população, expandindo a pesquisa para fora das salas de aula e dos

laboratórios da instituição. Por essa razão, escolhemos ir para a periferia da cidade acreditando na ideia de levar o conhecimento para quem dele precisa, à medida que vamos aprendendo também. Para além disso, nos acompanha o princípio de que o conhecimento pode ser utilizado, não apenas para apontar caminhos, mas para transformar a realidade.

Nosso trabalho prático vai ao encontro da Pesquisa Participativa, que prioriza a ação social e atua diretamente na comunidade. Seu foco é direcionado a uma perspectiva de transformação da realidade social e de acordo com BORGES e BRANDÃO (2007, p. 51) “deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. O compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade, com as suas causas sociais”, além disso, nosso trabalho visa uma investigação com as crianças e não sobre as crianças, portanto “se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

A ética que nos move à pesquisa, está de acordo com Mager, Müller, Silvestre e Morelli (2011), contra a referência do atual modelo hegemônico, por acreditarmos que tal modelo acaba por produzir e reproduzir a realidade que queremos modificar. O segundo fator é que nossa relação com as crianças, sujeitos dessa pesquisa, é totalmente respaldada “pela confiança, pela alegria, pelo encontro, pelas conversas, pela elaboração conjunta de atividades, pelas brincadeiras pelo grupo, entre outras” (MAGER et al, 2011, p. 175). Ainda de acordo com os autores, defendemos acerca de nossa posição política, a participação plena das crianças e dos adolescentes no processo, visto que

Não se trata da simples atividade despolitizada ou daquela atividade comandada por alguém de fora do próprio grupo de referência. Ao contrário, a participação protagonista é a ação política deliberada de uma pessoa, grupo ou comunidade com vistas a um fim que aporte graus de qualidade de vida à sua própria realidade sócio-política (MAGER et al, 2011, p. 176).

Junto a isso, adotamos como pesquisadoras e Educadoras Sociais, alguns dos princípios éticos que regem o PCA e que segundo Mager, Müller, Silvestre e Morelli (2011), são caracterizados 1 – Pela prioridade absoluta, proteção integral e reconhecimento do estágio de desenvolvimento peculiar da criança e do adolescente. 2 – Por admitir que, em uma situação ou local, público ou privado, onde as relações humanas violarem os direitos das pessoas, se torna impossibilitada a expressão ou

manutenção da cidadania. 3 - Ao olharmos para um indivíduo estamos considerando também, olhar para sua trajetória e para as situações sociais que ajudaram a constituir o seu ser, pois “entendemos ser o indivíduo uma construção social. A partir do momento em que cada ser nasce, começa sua construção individual (socialização)” (p. 180). 4 - Admitir que a expressão e o exercício da cidadania estão diretamente relacionados ao uso e movimentação das pessoas pelos vários logradouros e relações sociais que compartilham a cidade. “É nessa dinâmica, que tanto aumenta a probabilidade da expressão quanto obstrui o exercício da cidadania, que as pessoas se realizam ou se frustram, enquanto cidadãos” (p. 182). E por fim, 5 – A resistência, em não aceitar as “imposições legitimadas e autorizadas pela tradição ou cultura, como a prática de humilhar, bater ou ameaçar crianças e adolescentes por parte dos pais ou professores” (p. 183), pois tais práticas não estão de acordo com os direitos e deveres de cada um.

O teatro na educação

Além dos princípios advindos do PCA, encontramos na atividade teatral baseada no sistema de improvisação para o teatro, da americana Viola Spolin (2010), um alicerce para nossas práticas com as crianças e adolescentes. “Comprometida desde o início com a proposta educacional – seu trabalho foi iniciado com crianças e em comunidades de bairro em Chicago” (SPOLIN, 2010, p. XXIII) e nesse contexto, Spolin fazia o uso de jogos para estimular a expressão criativa por meio da autodescoberta e experimentação pessoal.

Para a autora (2010), todos possuem a capacidade de atuar no palco e da improvisação, se assim desejarem. Junto a isso, Spolin (2010) parte do pressuposto de que se o ambiente for propício é possível aprender qualquer coisa. Neste sentido, preparar um ambiente para a atividade teatral, onde cada um dos participantes sinta-se à vontade para expressar-se e também para experimentar coisas novas é o primeiro desafio para a prática.

Ademais, a autora trata como elemento fundamental trabalhar a espontaneidade dos atores, que para ela são chamados de jogadores, visto o seu caráter improvisacional. A espontaneidade permite nos libertar de velhas formas, teorias não elaboradas e técnicas que são na realidade pertencentes a outros, “é um momento de liberdade pessoal, quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. [...]. É o momento da descoberta, de experiência, de

expressão criativa” (SPOLIN, 2010, p. 4). Por isso, acreditamos que para o fazer teatral com crianças e adolescentes, a promoção de um ambiente que promova a espontaneidade seja de grande importância.

Na busca por tal ambiente, apostamos nos jogos como auxílio para a criação de tal espaço, já que não se trata de um espaço físico específico, mas de um ambiente propício a experimentação e criação. Diante disso, fazemos o uso de jogos: Tradicionais, aqueles passados por meio da cultura de cada comunidade, Jogos Dramáticos, no qual o indivíduo dramatiza uma ação, porém sem o público observador, e os Jogos Teatrais, caracterizados por ser a dramatização em cena e com a presença do espectador.

Neste sentido, os jogos tradicionais, dramáticos e teatrais são importantes por promoverem a relação entre os participantes, uma vez que levam os participantes a expor e compartilhar experiências, dentro de um ambiente próprio para a criação. Koudela (*apud* SPOLIN, 2012) aponta que, além de uma atividade lúdica o jogo é a essência da manifestação intelectual no ser humano, uma vez que o indivíduo é levado a analisar uma situação, encontrar um problema e, a partir disso, tomar decisões e traçar estratégias para resolvê-lo. Assim, o momento de reflexão sobre os assuntos abordados, para nós, trata-se de um dos mais importantes a ser vivenciado pelas crianças e adolescentes, dado que nesta etapa eles são estimulados a falar e serem ouvidos, compreendendo a relevância de sua voz ativa dentro do grupo. Para isso, os momentos de discussões e reflexões no trabalho buscam, de acordo com MÜLLER (2007, p.15), a “valorização das crianças como sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento, [...] e, ainda, como produtoras e transmissoras de culturas que devem ser identificadas, preservadas e potencializadas”.

Dessa forma, ao final de cada encontro realizamos uma roda de conversa, baseada no Círculo de cultura de Paulo Freire (2012), comumente mediada pela pesquisadora, para garantir o foco do trabalho. Estes momentos foram gravados em áudio e autorizados pelos responsáveis legais das crianças, para manter a riqueza dos detalhes da fala dos pequenos, mas seus nomes serão preservados neste trabalho afim de proteger e respeitar suas imagens.

Sobre a roda de conversa, entendemos ser o ponto alto dos encontros, visto ser a etapa que acontece a reflexão sobre os assuntos abordados na formação e também assuntos que surgiram entre os participantes durante a prática. De acordo com Paulo Freire (2012), o círculo de cultura foi a peça basilar para o movimento de educação

popular, visto que ia de encontro aos métodos de alfabetização tradicionais onde havia o professor expositor e o aluno ouvinte. Portanto, o círculo de cultura buscava “reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem” (FREIRE, 2012, p. 4).

Para nós, a importância desse método está em tirar o professor ou o pesquisador do foco principal tanto dos questionamentos, quanto da reflexão sobre os assuntos e encontrá-lo na figura de mediador ou coordenador – como denomina Paulo Freire (2012) – ao lado dos demais partícipes da roda. Na visão do autor, “O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”” (FREIRE, 2012, p. 4). Posto isso, torna-se relevante salientar a importância de colocar as crianças e adolescentes como protagonistas e detentoras de cultura na discussão sobre seus interesses, necessidades, alegrias e tristezas. Na roda de conversa, os pequenos não fazem o papel de minoria, mas de uma maioria pertencente a sociedade.

Tanto os princípios quanto os caminhos metodológicos convergem em direção a uma formação lúdico-político-pedagógica, que se faz presente no PCA, no projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas ruas e nesta pesquisa. Partindo da premissa de que estamos pesquisando com crianças e não as crianças, as práticas são fundamentadas no respeito, no compromisso e na responsabilidade pelo que ocorre durante as atividades e após elas, na inclusão dos participantes da pesquisa a todas as práticas promovidas, na livre escolha de participação das atividades e no diálogo horizontal (MÜLLER; RODRIGUES, 2002).

Descrição da prática

Este trabalho englobou a análise de relatórios referente a coleta de dados, na qual foi oferecida a prática teatral e a fase de análise de relatórios, contendo a descrição do processo e as falas das crianças. Para a pesquisa de campo, utilizamos como método o sistema de Viola Spolin (2010), com jogos de improvisação, bem como a roda de conversa inspirada em Paulo Freire (2012) para os momentos de reflexão e formação política.

Para a coleta de dados, foi oferecido um curso de teatro, com duração de três meses, de março a abril para os alunos do Colégio Vinícius de Moraes e também para a comunidade do bairro Residencial Odwaldo Bueno Netto. Durante o processo senti a

necessidade de aumentar dois meses de prática, totalizando cinco meses de pesquisa de campo. Inicialmente, os encontros aconteceram durante as segundas e quartas-feiras, das 13h30 às 15h30.

A pesquisa de campo foi dividida em seis etapas, sendo elas: 1. Divulgação e inscrição para o curso; 2. Prática com jogos e discussões; 3. Busca pelo tema e criação da peça teatral; 4. Leitura do texto dramático; 5. Montagem; e 6. Apresentação da peça. Observa-se que mesmo com a divisão por etapas, os jogos tradicionais, dramáticos e teatrais se faziam presentes em todas elas.

No dia 08 de março, eu e mais 20 crianças e adolescentes, entre 10 e 15 anos, demos início ao curso de teatro. Neste dia, nós ainda não tínhamos local certo para a prática e não haviam funcionários para nos indicar um local propício para o trabalho, por isso ficamos ali mesmo, no pátio do colégio. Aos poucos, as crianças me ensinaram sobre os melhores locais possíveis para nossas aulas. Primeiro fomos para a quadra poliesportiva e depois, com a indicação delas, encontramos uma sala de aula vazia, que foi o palco do nosso trabalho ao longo de todo o processo.

A segunda etapa do trabalho foi constituída por oito encontros, destinados a jogos tradicionais para socialização e dinâmica de grupo, jogos dramáticos para desenvolvimento e consciência da expressão corporal e jogos teatrais visando a improvisação e atuação. Durante esses encontros, foram abordados alguns assuntos a respeito do bairro onde as crianças moravam e também ao ECA.

No terceiro encontro, dia 20 de março, trabalhamos os artigos 4º, 15, 16 e 18. Após a primeira parte de alongamentos e jogos, dividimos a turma em grupos e cada um ficou responsável por ler e compartilhar com os outros grupos o artigo que leu e compreendeu. Novamente, fiz a função de mediadora entre os grupos e auxiliiei cada um na compreensão de palavras que não são próprias do vocabulário das crianças, bem como termos técnicos da linguagem jurídica. Seguem os artigos.

A partir dessa discussão, pude perceber que aquele foi o primeiro contato das crianças com o ECA, exceto para aquelas que já participavam do projeto Brincadeiras, e esses por sua vez puderam ajudar os outros em vários momentos. Em geral, as crianças e adolescentes disseram que foi muito difícil compreender a linguagem escrita nos artigos. Neste ponto, concordamos que infelizmente um documento de interesse das crianças e adolescentes é escrito apenas por adultos e para a compreensão adultos.

Análise dos resultados e considerações finais

Durante a roda de conversa sobre o ECA, muitos disseram que não haviam compreendido nada dos artigos. A partir dessa discussão, pude ver que a maioria das crianças ainda não tinha experimentado fazer uma leitura do ECA, exceto aquelas que participavam do projeto Brincadeiras, e esses por sua vez puderam ajudar os outros em vários momentos. Os pequenos começaram dizendo que foi muito difícil assimilar a linguagem contida no pequeno livro e neste sentido, nós concordamos que infelizmente um documento para as crianças e adolescentes seja escrito apenas por adultos e para a compreensão dos adultos. Durante a conversa, expliquei várias palavras e termos jurídicos difíceis e, ao final, pudemos fazer uma síntese sobre o que tínhamos lido. Para eles, o direito à saúde, à alimentação, à escola e direito de brincar, foram os mais fáceis de apreender, porém, quando discutimos o Art. 16, uma das crianças levantou uma questão, que posteriormente nos levou a reflexão.

A garota perguntou: “se eu quiser ser budista eu posso? ”, se referindo à liberdade à crença e ao culto religioso. Eu disse que sim, que este é um direito dela, mas que na maioria das vezes as famílias já possuem uma religião e por isso ninguém pergunta para a criança o que ela quer, mas sim a introduzem dentro daquele universo específico, já frequentado pelos adultos. Logo, a menina respondeu, “minha mãe nunca ia deixar (eu ser budista) ...”. Em função disso, falamos sobre o quanto os adultos não escutam as crianças e eles relataram o quanto isso é ruim. “Eles nunca querem saber a nossa opinião”, “tratam a gente igual criancinha”, disse uma adolescente com tom pejorativo. Outros ainda falaram, “Minha mãe não deixa eu fazer nada, não deixa eu sair com meus amigos, nem para brincar”, “Eles não confiam na gente”. “Parece que os adultos não confiam que a gente sabe fazer as coisas sozinhos”. Sobre isso, nos preocupamos com a percepção dessas crianças, de que não são ouvidas e do quanto são subestimadas ou ignoradas pelos adultos.

A outra questão, manifestada na mesma roda de conversa, foi o quanto os adultos são, muitas vezes, opressores e falam “como se não tivessem educação” para com elas, “como se fossem donos de tudo”, ou então “só ficam mandando e a gente tem que obedecer”. De fato, sabemos que

O poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, *in*, GOUVÊA, org., 2008, p. 7).

Este assunto nos chamou a atenção, principalmente porque os pequenos compreendem o quanto não são ouvidos e principalmente desrespeitados, mas também parecem acreditar que não podem fazer nada a respeito. Sobretudo, percebemos que quando as crianças não são encorajadas a se expressar e terem suas opiniões valorizadas nos ambientes próximos a elas, é comum que não venham a fazê-lo em outros lugares.

Pela conversa que tivemos, pude ver que os pequenos percebem tudo isso que acontece a sua volta, mas que não têm para quem pedir ajuda, porque essa também ocorre pela figura do adulto, o que os faz pensar que podem vir a ser ignorados, mais uma vez. Ademais, conversamos sobre a relação com os pais e tanto as crianças como os adolescentes sabem que, na maioria das vezes, eles querem protegê-los, mas mesmo assim deveriam ouvi-los e estabelecer um vínculo de confiança, acreditar que eles têm capacidade para fazer diversas coisas que estão ao alcance se sua idade. Esta roda de conversa foi de interesse principalmente dos adolescentes que pediam silêncio para os pequenos, como se vissem uma oportunidade de aprender a superar tal tais questões. Para eles, é visível a vontade de ter responsabilidades e de mostrar que estão crescendo, que têm capacidade para fazer muito mais do que esperamos deles.

Para além disso, um ponto relevante foi a relação criada entre a pesquisadora e o grupo, pois em vários momentos eles pareciam me aceitar e me compreender como um tipo de adulto diferente, quase como se fosse um acontecimento estranho, o fato de um adulto que quer ouvi-los e que valoriza suas opiniões. Este reconhecimento se faz presente nas falas, “Professora, você podia conversar com a minha mãe, ensinar essas coisas (para ela)” e eu indaguei por quê ela mesma não tentaria ensinar a mãe? A garota respondeu “porque ela não vai me ouvir. Ainda mais para falar essas coisas. Tem que ser alguém grande, sabe?”. “Isso porque, para muitos/as adultos/as o que as crianças fazem, pensam, dizem tem pouco ou nenhum sentido; suas experiências não são importantes em si mesmas e a infância torna-se um tempo de preparação para a vida adulta” (SILVA, 2008, p. 261). Além disso, em outros momentos os adolescentes expressaram o quanto gostavam dos nossos encontros porque eu, enquanto professora na aula de teatro, não gritava ou brigava com eles. A ideia de que os “grandes” se respeitam, mas não respeitam os pequenos, traz a sensação de impotência, de que um não está à altura do outro, e com isso não possuem os mesmos direitos.

Outra que nos chamou a atenção, foi o entendimento das crianças, participantes da pesquisa, sobre o teatro como relação. Isso ficou evidente em uma das rodas de

conversa, a qual levei algumas questões a respeito da nossa prática. Nosso intuito com esta ação, foi analisar o entendimento das crianças e adolescentes sobre nossa prática, bem como sobre a atividade teatral que se desenvolveu ao longo da pesquisa. Por isso, levei a elas as seguintes perguntas: Vocês sabem o que fazem aqui? O que motiva vocês a virem aqui em todos os encontros? Por que é importante continuar com as aulas de teatro? Como foram até agora nossos encontros? O que fizemos até agora? O que o teatro trouxe para vocês?

Para todas as perguntas apareceram respostas que nos surpreenderam como, “Teatro é amor!”, “é vida”, “é diversão”. “Eu venho (aqui) por causa de todo mundo”. “Essa vai virar minha terceira família, não quarta. Porque tem a minha família da casa da minha avó, a do meu prédio e esta”. “É verdade! Nós somos como uma família!”. Para eles, o teatro trouxe “alegria”, “coisas diferentes”, “amizade”, “amor”, “carinho”. Com isso, vemos que o que mais a atividade teatral lhes proporcionou foi a possibilidade de trabalharem juntos e a relação e o vínculo que criaram a partir do teatro.

A compreensão do teatro como relação, presente na fala das crianças, mesmo que relacionadas aos sentimentos de amizade, carinho e amor, referem-se a sentimentos relacionados a alguma coisa ou a alguém. E aqui, buscamos para nossa relação o sentido horizontal, que de acordo com MARCHI (2017, p. 119 e 120), procura “quebrar com a relação vertical que parte do adulto/professor para com a criança/aluno, [...] os quais, muitas vezes não se sentem capazes de aprender/ensinar/mostrar outros saberes”.

E ainda, não podemos pensar em um relacionamento horizontalizado, sem nos preocuparmos com os caminhos pelos quais ele se dá. Para isso, ressaltamos que além da linguagem oral, as crianças expressaram os mesmos sentimentos por meio de sua linguagem corporal, nas atitudes do dia a dia e nos nossos encontros. Neste sentido, anuímos que o teatro pode ser um ambiente propício para o desenvolvimento de relações, visto que pode vir a promover momentos nos quais os sujeitos são levados a vivenciar desafios, ver o outro e se deixar ser visto.

Sobre isso, o entendimento por parte das crianças, sobre o teatro como atividade que propicia um espaço para o desenvolvimento de relações é enriquecedor e de grande valor pois, defendemos e aceitamos as crianças e adolescentes como detentores de conhecimento e cultura própria. No início da pesquisa, quando resolvemos propor a aproximação com o ECA, tínhamos o intuito de dialogar a respeito dos direitos violados da criança e do adolescente, porém com uma análise voltada para o olhar das crianças

que vivem na periferia, sobre tais problemas, principalmente aqueles relacionados a infraestrutura de bairro e outros..., no entanto, os pequenos nos mostraram maiores possibilidades, principalmente nos que diz respeito a ser criança.

Concluimos, então que o teatro pode ser um ambiente de liberdade de expressão, visto que é capaz de gerar ambiente de jogo, expressão de ideias, ambiente criativo e principalmente propício para a reflexão. Este trabalho contemplou a importância da abordagem do Estatuto da Criança com os pequenos, mas vimos o quanto os meninos e meninas são capazes de compreender qualquer assunto, desde que sua abordagem seja feita de maneira lúdica e principalmente, priorizando sua própria linguagem.

Referências

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante**: um momento da educação Popular Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

DELGADO, A. C.; MULLER, F. **Infâncias, tempos e espaços**: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.

_____. **Sociologia da infância**: pesquisa com crianças. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n29, p. 351-360, Maio/Ago, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MAGER, M.; MULLER, V.; SILVESTRE, E.; MORELLI, A. J. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Prefácio José Antônio Damásio Abib. Maringá: Eduem, 2011.

MÜLLER, Verônica R.; RODRIGUES, Patrícia C. **Reflexões de quem navega na educação social**: uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. [tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: um manual para o professor. [tradução Ingrid Dormien Koudela]. - São Paulo: Perspectiva, 2012.



PROTAGONISMO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MAMULENGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Wesley dos Santos Borges¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo abordar uma prática de teatro de mamulengos para alunos de um instituto social localizado em Mandaguari-PR e evidenciar a contribuição dos bonecos para o protagonismo infantil. A metodologia utilizada foi a roda de conversas propostas por Freire (1967) para conhecer as crianças, seus desejos e realidades e a realização de várias práticas pedagógicas do teatro animado com mamulengos e com a literatura infantil para que as crianças operem seus lados lúdicos e criativos. Como resultados foi possível perceber que, através das oficinas de teatro de bonecos realizadas no Instituto, a utilização dessa técnica na educação mostrou-se um poderoso recurso pedagógico que dinamiza o ensino-aprendizagem pois estimula a criatividade, socialização e a confiança da criança. O teatro de mamulengo mostrou ser uma ferramenta viável para se introduzir as artes cênicas em instituições de ensino e é um atrativo para as crianças que se enxergam nos bonecos pois eles lhes permitem desenvolver a criatividade e reforçam que todas podem ser protagonistas de sua própria história. O teatro da voz a qualquer questionamento e situação e transforma-se em poesia cênica.

Palavras-chave: Educação. Mamulengo. Protagonismo. Criança.

Introdução

Esse trabalho se configura como fruto de uma experiência vivida com educandos do Instituto Promocional Jesus de Nazaré (IPJN) da cidade de Mandaguari- PR, no período de Fevereiro a Julho de 2017, envolvendo crianças com idade entre 06 e 08 anos. O instituto localiza-se em um bairro periférico de Mandaguari, onde atende

¹ Licenciado em Artes Cênicas, wsb_wesleyborges@live.com

crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e lhes oferecem diversas oficinas da área artística como artesanato, ballet, bumba meu boi, canto, circo, capoeira, violão, street dance, teatro e outras. Inaugurado na cidade no dia 16 de Junho de 1992 a instituição atende cerca de 200 crianças e adolescentes em contra turno escolar.

Iniciei o meu trabalho na instituição no mês de Fevereiro do ano de 2017 por indicação de uma amiga que precisou se afastar da função. Assim que ela me presenteou com essa oportunidade aceitei com grande empolgação e satisfação, visto que tenho uma grande paixão por trabalhos em instituições sociais.

No primeiro contato que tive com o instituto, já me senti amparado pela família Nazarenos (assim nos chamamos carinhosamente), e percebi uma liberdade aprazível e gratificante no processo de construção criativa dos educadores e educandos. Em seguida, entrei em contato com os alunos que se mostraram bastante receptivos com a oficina de teatro e muito empolgados para saber qual seria o espetáculo que iríamos montar para o final do ano, pois é de prática uma apresentação final contendo o resultados das oficinas que foram ministradas.

Ainda nestes encontros iniciais com a turma, percebi que muitos não se conheciam, estavam entrando no instituto neste ano, tudo era novidade, todos eram estranhos e eu também estava compartilhando da mesma sensação deles: estávamos nos sentindo como peixinhos fora da água. E não existe nada melhor para se adentrar a um ambiente do que pela empatia e pelo diálogo, os quais ajudaram a acalmar os ânimos e apresentar para esses pequenos experimentadores da atividade cênica qual seria a proposta de trabalho para o decorrer dos meses.

O nosso processo pedagógico teatral orbitou na prática do teatro de formas animadas, mais especificamente na introdução das práticas do teatro de mamulengo. Por formas animadas, entende-se qualquer matéria inanimada utilizada na representação teatral como personagem animado, englobando neste universo as sombras, máscaras, tecidos, objetos e bonecos, de modo a existir uma grande variedade de formas e linguagens, modificando sua estética de acordo com a região em que tal representação está inserida. Uma delas é o teatro de mamulengo, uma estética comum na cultura nordestina, que pouco é explorado no contexto educacional das regiões sul do Brasil e que conta cada vez com menos adeptos.

Estreei atrás das empanadas manipulando mamulengos em 2012, no curso de extensão “Confecção e manipulação de bonecos” oferecida pela Universidade Estadual de Maringá- UEM, através da Pró-reitoria de Extensão e Cultura, ministrado pelo sábio

Mestre mamulengueiro Leonil Lara, ao qual serei eternamente grato por todos os ensinamentos. Desde o meu primeiro contato com essa linguagem, já visualizei grandes possibilidades de se trabalhar com bonecos no contexto educacional, uma vez que a criança opera a maior parte do seu tempo com o lado lúdico e, de acordo com as minhas observações, ao construir os bonecos, ela lhe deposita cargas emocionais e idealistas, colocando em prática a sua

decodificação, que auxiliará na prática do protagonismo da sua história, se tornando uma analogia - paródia ou símbolo - concreta ou abstrata da sua imagem transferida para a forma que se está dando vida.

Desenvolvimento

A ação aqui descrita se desenvolveu no período de seis meses, nos quais eu me encontrava com a turma dos pequenos (06 a 08 anos) uma vez por semana e tínhamos quatro preciosas horas para desenvolver nossas práticas e compreender um pouco mais sobre a trajetória de cada um que estava presente naquele ambiente de escuta/ ação.

Nosso trabalho inicial foi árduo, no sentido de desconstruir a vergonha típica que a criança cria ao se deparar com uma nova situação e acaba se bloqueando quando tem que falar de si. Esse primeiro contato era realizado através de rodas de conversas propostos na Educação Popular de Freire (1967). Essas rodas consistiam em saber sobre os nossos companheiros de convívio, conhecer além do que a gente enxergava dele dentro do instituto, conversar sobre tudo o que não tínhamos conversado antes, saber a cor preferida, comida, animal, música, brincadeiras, desenhos, nome dos integrantes da família e qual era o seu sonho. À medida que as aulas progrediram, o ambiente de trabalho foi se moldando de modo a ganhar nossas regras e a nossa cara, criando-se confiança e afetividade entre os participantes: agora podíamos falar sobre tudo. Percebemos, então, que todos que estavam ali traziam consigo bagagens muito parecidas, problemas e vivências pessoais ganharam ares de coletividade.

Estávamos, finalmente, prontos para explorar corporalmente tudo o que a oficina de teatro poderia exigir e oferecer, nos tornando cúmplices de um trabalho que começava a ganhar corpo. Havia a minha figura de educador/condutor, mas na verdade eu era mais um integrante do grupo buscando contribuir para o universo de criatividade que estava sendo paulatinamente gerado. As crianças acabaram tornando-se protagonistas de todo o processo que foi desenvolvido em equipe, dando voz às suas

inquietações e se despertando para a necessidade de exteriorizar tudo o que estava ‘entalado na sua garganta’- como me descreveu um educando em uma de nossas rodas de conversas.

A integração dos alunos e a sua exposição aconteceram de forma orgânica e eles não sentiram nenhum desconforto quando introduzi a prática dos jogos teatrais na sala, fato que acontece muitas das vezes ao se iniciar tal experimentação sem que todos estejam previamente interagidos como grupo, já que a maioria das crianças só tem a vivência do faz de conta pessoal, chamado, por Peter Slade (1978), de jogo dramático:

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde a oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p.17-18).

Assim, os jogos teatrais foram utilizados como elemento lançador da criança para o universo do teatro. No momento que as crianças compreenderam o que estava sendo aplicado, conseguiram absorver e desenvolver atividades através dos estímulos criados pelo orientador, transformando a recém produzida matéria prima essencial em grandes descobertas corporais, deixando-as registradas em sua memória motora para sempre, evidenciando as ideias já descritas de Viola Spolin:

A abordagem intelectual ou psicológica é substituída pelo plano da corporeidade. O material do teatro, gesto e atitudes, é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação que deve ser estabelecida com a sensibilidade (SPOLIN, 2012, p.23).

A partir deste momento, as crianças conseguiram distinguir o que era o jogo teatral e podemos adentrar no universo do teatro de bonecos. Estamos em contato com o teatro de formas animadas desde a nossa infância, iniciamos esse jogo no momento em que conseguimos dar vida a todos os objetos inanimados de acordo com a nossa criatividade, transformando qualquer matéria em algo que possibilite a nossa brincadeira. Uma simples garrafa pode se transformar em um avião, um robô e binóculo. Quando a criança entra nesse estado passa a ser vivente-protagonista de seu próprio universo, empoderando-se do seu mundo mágico, permitindo ação em um plano

psicomotor que agora passa a ser desvendada pela manipulação. Ana Maria do Amaral aponta a intensidade do boneco nesse processo:

O boneco é um reflexo nosso. É a nossa representação reduzida[...] É um personagem irreal. É negação, é matéria, e, ao mesmo tempo é afirmação. É um desafio à inércia da matéria. Ambíguo por natureza tem aspectos positivos negativos. É dualidade: enquanto animado, é espírito; enquanto inerte, é matéria. Define-se por contradição: É ação, mas em si mesmo ele não tem movimento (AMARAL, 1993, p.75)

A técnica adotada para a prática pedagógica que utilizei no decorrer das oficinas me foi apresentada no curso de extensão que participei durante a graduação e, que mais tarde, continuei com essa linha de montagem no Grupo Teatral Pau de Fita, especializado em teatro de mamulengos.

Inicialmente, pensei que não haveria uma boa aceitação dos alunos por essa linguagem teatral, visto que o teatro de formas animadas é pouco explorado nas escolas, e quando inserido, são os fantoches que ganham a cena como instrumento pedagógico e o contato fica restrito a uma participação mínima, sendo apenas a oralidade realmente explorada. Pude perceber essa ação em algumas escolas de educação infantil que tive contato, o aluno não ficava livre para manipular e criar e, na maioria das vezes, o estado criativo era rompido pela intervenção dos professores que tinham medo dos alunos danificarem os fantoches. Quando apresentei para os educando alguns mamulengos já finalizados permitindo o manuseio e contextualizando a proveniência, obtive um resultado positivo, o que tornou possível a escrita desse artigo sobre a prática pedagógica com mamulengos em instituições de ensino.

Nas confecções utilizamos materiais de fácil acesso e manuseio, dando margem para a execução dessa construção no âmbito educacional: bolinhas de isopor, papel Kraft, jornal, cola, tintas, pinceis, tesouras, estiletes, fita crepe, tecidos, agulhas e linhas. Não houve cobrança em relação ao tipo físico, aparência, cores ou qualquer outra característica dos bonecos criados pelos educandos. Tal liberdade criativa e de expressão refletiu o objetivo final dessa experiência, ou seja, a exteriorização das idéias da própria criança, de modo que os bonecos não fossem o fim, mas o meio de gerar protagonismo infantil.

Sabe-se, que o teatro de mamulengos surge como remanescente da tradicional *commedia dell'Art* italiana de modo que carrega consigo muitas das características intrínsecas desta, como a improvisação, a ausência de texto formal, o coloquialismo, a representação do cotidiano banal, linguagem simples e, talvez a característica mais

importante, o público alvo: as classes sociais menos abastadas. Sobre o teatro de mamulengos Fernando Augusto Gonçalves Santos (2007) nos apresenta que:

O espetáculo do Mamulengo, que seja urbano ou rural é destinado a um público específico. O Mamulengo não satisfaz as necessidades teatrais ou mesmo emocionais do público intelectual e burguês que habitualmente frequenta nossos teatros. Quando muito, esse público assiste a uma função por curiosidade, por atitude exótica ou por seu aspecto folclórico[...] A esse povo o mamulengueiro sabe falar, dizendo dos mais diferentes aspectos de suas vidas, transfigurando suas alegrias e dores (SANTOS, 2007, p.20).

Assim, fica evidente a escolha de se trabalhar com essa estética teatral no IPJN, uma vez que a linguagem mamulenga é feita por e para as classes populares. Os educandos se identificam com os bonecos e vêem neles a representação de seus familiares, de suas casas, de sua realidade social. A aproximação criança-mamulengo é quase instantânea e a teatralização flui de veras rápida e satisfatória, de modo a favorecer o protagonismo infantil, ou seja, a criação de um ambiente de discurso direto para as aflições, opiniões e sentimentos que estão atrelados ao meio social dos pequenos, comungando com as necessidades primárias da estética teatral que foi apresentada e desenvolvida em conjunto.

O mamulengo arranca personagens e temas de um mundo no qual é sujeito, submisso e pelo qual é explorado, transpondo-o, em transfiguração muito própria, para um mundo onde sua voz, anseios e vontades são ouvidos. Isso tudo na intenção maior de provocar o riso, gerando a folgança, o alívio, o divertimento, atua como elemento catártico e de grande comunicabilidade (SANTOS, 2007, p.21).

Como primeiro estímulo para o desenvolvimento da criação, conduzi o jogo história/ação que é muito eficaz para a imaginação e o desenvolvimento da psicomotricidade infantil. O jogo consiste em contar uma história que o orientador quer desenvolver com as crianças, oferecendo-lhes combustível para transformar a imagem que se cria na imaginação em ações físicas, beirando a representação teatral. Sobre essa prática Vigotski nos apresenta que:

A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela é a raiz de toda a criatividade infantil e por isso é a mais sincrética, isto é, contém em si elementos das mais várias modalidades de expressão artística. É por isso, sem dúvida, que a expressão teatral infantil tem um enorme valor, pois é fonte de inspiração e de material para os diferentes aspectos da criatividade infantil (VIGOTSKI, 2014, p. 89).

A história escolhida para utilizar como estímulo criativo para os educandos foi “O menino detrás das nuvens”, de Carlos Augusto Nazareth, um livro poético na medida exata que narra em suas entrelinhas a estória de Zézinho, uma criança sonhadora que guarda dentro de si o desejo de conhecer o mundo e saber o que existe além daquilo que os olhos alcançam. Ele transforma o olhar das pessoas a sua volta, fazendo-as enxergar a vida com outros olhos. Quando perde um ente querido, seu interesse pelo mundo fica abalado, mas a chegada de um circo à cidade o faz descobrir-se artista e, dessa forma, volta a acreditar em seus sonhos.

Para chegar à representação dos pequenos busquei não ficar preso ao livro, o que me permitiu a liberdade para dramatizar ainda mais o conto que estava sendo narrado, despertando por completo o entusiasmo e a curiosidade de experimentar e transportar para o corpo a vivência dos personagens que estavam sendo apresentados. Naquele momento éramos um único corpo cênico, beiramos a contação de história, eu conduzindo a narrativa dramática e eles respondendo corporalmente.

Ao levar para a sala de aula a proposta da história/ação o mediador proporciona um ambiente de estímulos, que leva as crianças que estão integradas na ação a trabalharem sensações da realidade e da fantasia que se fundem no momento do jogo, oferecendo liberdade para a criança ser o personagem que ela quiser, transformar o ambiente do jogo no

seu próprio universo, dando cores, formas e aromas diferentes. Uma vez que a criança está imersa nesse universo, ela criará e aprenderá a desenvolver, pois com diz Viola Spolin (2010), “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”.

E seguida, foi proposto um novo jogo, no qual as crianças criaram suas próprias narrativas. A estrutura do jogo era simples, quatro cadeiras distribuídas pelo espaço da sala formando um quadrado, onde quatro jogadores se posicionavam sentados nelas e o quinto jogador ficava em pé no meio do quadrado. Ao bater de palmas do orientador, os alunos que estavam sentados deveriam trocar de lugar sem que o do meio consiga chegar antes na cadeira e tomar um dos lugares. A variação do jogo que serviu como condutor para nossa prática posterior, consistia em que o aluno que estivesse no centro começasse uma história criada por ele ou que contasse uma literatura clássica e, ao bater palma na troca dos alunos, aquele que ficava no centro teria que dar sequência na história iniciada pelo anterior, podendo modificar as situações apresentadas na narrativa, sem modificar os personagens já criados.

A prática da história/ação serviu de subsidio para a criação da própria história dos educandos, uma vez que muitos deles se viram representados por Zézinho, emocional e socialmente. Devido a esta experimentação, a narração não se prendia apenas na oralidade, o corpo também servia como interlocutor do discurso que estava criando e recriando. No decorrer do jogo vários temas foram desenvolvidos pelos alunos, mas houve um em específico que se destacou: famílias monoparentais, marcadas pela ausência paterna. Essa foi a estrutura narrativa que os educando escolheram para utilizar nas improvisações e criações de cenas com os mamulengos.

Depois de conversar bastante sobre o tema, todos contribuindo e se posicionando perante a estrutura que seria improvisada, demos inicio a construção do nosso canovaccio (roteiro de ação) que iria dar propriedade para a improvisação dos pequenos. A estrutura finalizada por eles se findou da seguinte forma: era uma vez um velho mago que roubava crianças. Porém ele não fazia isso por maldade, na verdade ele queria mesmo era saber qual era a sensação de ser pai, pois na sua infância não contou com a presença paterna. Um dia ele estava caminhando nas ruas da cidade e se deparou com uma princesa que jogou um feitiço por saber de todas as atrocidades que ele fazia, e o fez parar no fundo de um oceano. Ao saber que o velho estava enfeitiçado, preso no fundo do mar, as crianças se mobilizaram e foram salvar o velho, pois sabiam que no fundo ele era uma boa pessoa. Depois de salvá-lo todos foram para um lindo castelo com parques, doces e muitos brinquedos para se divertir longe da cidade.

Bonecos já criados, contemplando todos os personagens que permeiam nas cenas, iniciamos a ultima etapa do nosso processo, levar tudo o que foi montado e discutido para trás da empanada, possibilitando animação ao espírito que antes era só matéria, trazendo em suas entrelinhas vivências que foram transformadas em poesia para a cena. Poesia crítica, poesia sutil, poesia de/e para crianças. Poesia esta, que nos faz parar para pensar e questionar todo contexto social que os pequenos estão inseridos, e que muitas vezes não é dito em seu estado normal de espírito. E a esse momento, agradeço ao mamulengo, por trazer de suas raízes nordestinas a sutileza e a generosidade de permitir ao seu manipulador a liberdade de exteriorizar por meio dele a sua essência.

Considerações finais

A prática do teatro de formas animadas vem sendo explorada há muito tempo, desde quando os Orientais e Ocidentais usavam esse recurso para ensinar e desenvolver culturalmente suas civilizações, reforçando culto aos seus deuses e heróis.

De acordo com minhas experiências na educação, mesmo com as dificuldades de se trabalhar com teatro na escola, tanto pela estrutura física e pedagógica das instituições de ensino, quanto pelas dificuldades dos educandos (como por exemplo, o fator da timidez) o teatro de formas animadas, se tornou um grande aliado para o desenvolvimento da criança dentro das artes cênicas, uma vez que quando trabalhamos com o boneco neutralizamos a figura do aluno/ator em cena.

Foi possível perceber que, através das oficinas de teatro de bonecos realizadas no IPJN, a utilização dessa técnica na educação é sim um poderoso recurso pedagógico que podemos utilizar para dinamizar o ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade, socialização e a confiança da criança.

O teatro de mamulengo mostrou ser uma ferramenta viável para se introduzir as artes cênicas em instituições de ensino, e acaba se tornando um atrativo para as crianças que se enxergam nos bonecos, reforçando que todas podem ser protagonistas de sua própria história, dando voz a qualquer questionamento e situação, e transformando-os em poesia cênica. Pois como diz o Mestre Luiz da Serra- Malulengueiro de Vitória de Santo Antão (PE), citado por Santos (2007, p. 23), “Só pode brincar de mamulengueiro se for poeta. Se não for poeta não pode brincar”. Portanto, a prática infantil do mamulengo é um elemento importante para o trabalho educacional e social com crianças para que elas possam se expressar e pensar o mundo de uma maneira mais humana e artística.

Referências

AMARAL, Ana Maria. Teatro de formas animadas: máscaras bonecos e objetos. São Paulo: EDUSP, 1993

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. Manulengo: o teatro de bonecos popular no Brasil. Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Jaraguá do Sul, v. 3, p. 16-35, 2007

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2012

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2010

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Martins fontes, 201



SOFTWARES SOCIAIS E OS SURDOS: UMA ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS DE REDE PELOS SURDOS NO MUNDO DOS OUVINTES

Edilena da Silva Frazão Sausen¹
Ana Paula Machado Velho²
Anderleia Sotoriva Damke³

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo descrever as mídias sociais: as ferramentas que oferecem e como vem sendo usadas pelos surdos. Para isso, além de imersão na web, foi realizada pesquisa com 12 surdos, que estudavam pós-graduação numa instituição federal do sul do Brasil, com idade entre 25 a 43 anos. O contato foi feito por meio de entrevista. As conversas foram feitas em Língua de Sinais, filmadas e, posteriormente, traduzidas e submetidas à Análise de Conteúdo. Com o resultado da pesquisa, foi possível observar que os surdos vêm usando essas ferramentas entre eles, com apoio maior de *webcams* para se expressarem em LIBRAS, visto que têm dificuldade de se comunicar com os ouvintes que, por sua vez, utilizam, principalmente, da Língua Portuguesa escrita. Com isso, o ambiente híbrido dos softwares sociais ainda possui barreiras linguísticas que separam surdos e ouvintes, comprometendo a inserção social entre os dois grupos.

Palavras-chave: surdos, interação, ouvintes, softwares sociais, saúde.

Introdução

A inclusão com responsabilidade das pessoas com necessidades especiais ou peculiaridades, tem sido nas últimas décadas no Brasil, um grande desafio. Inúmeras inquietações surgem dentro deste campo. Várias são as dificuldades ou problemas que travam esse processo, em especial, no que refere à inclusão dos surdos do ponto de vista social e de construção da cidadania.

Um dos desafios da sociedade atual é utilizar a evolução tecnológica para proporcionar a todos os indivíduos atendimento às suas necessidades básicas de saúde, educação etc., uma vez que tem como um de seus objetivos a disseminação de

¹ Mestre, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, edilenasausen@utfpr.edu.br

² Pós-Doutora, Centro Universitário Cesumar, anapaula.mac@gmail.com

³ Mestre, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, anderdamke@gmail.com

informações, a aproximação de pessoas, independentemente de seu nível econômico, social, cultural e físico.

De acordo com Tagging (2008) os softwares sociais são cenários que suportam atividades em redes sociais digitais, o que possibilitam os sujeitos a se conectarem por meio de uma comunicação mediada por computador. Nesta direção Chatti (2007) apresenta-os como ferramentas para aumentar as habilidades sociais e colaborativas das pessoas e um meio de facilitar a conexão social e a troca de informação.

Mediante tais conceitos, tinha-se como hipótese que os softwares sociais poderiam fortalecer a relação entre surdos e ouvintes, oferecendo novos contornos para a comunicação entre esses dois mundos. Pois, como afirmam Pereira et. al. (2010), os softwares sociais têm sido desencadeadores de transformações que estão alterando o modo como as pessoas se relacionam, utilizam e interagem

Nesse contexto, Skliar (1997) sinaliza a partir de um grupo de pesquisadores tem se concentraram em avaliaram as oportunidades que a rede mundial de computadores oferece para vozes minoritárias ou excluídas expressarem-se. A partir da reflexão do autor, o surdo pertence a uma comunidade de minoria linguística e, também, cultural, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários.

Enfim, os softwares sociais, surgem como um novo meio de comunicação, de uma nova tecnologia comunicativa, contribuindo para determinar a transformação da estrutura de percepção da realidade (FELICE, 2008). Estes promovem muito mais do que o acesso à informação, permite a aprendizagem em rede, fundamental no processo de transformação das relações sociais (GUIMARÃES, 2009).

Hoje, existem inúmeros softwares sociais, entre eles, os mais populares e mais citados nesta pesquisa, e que serão descritos aqui, são: o Facebook, o Skype e o Whatsapp.

O Facebook foi criado por Mark Zuckerberg. Em princípio, era uma rede social feita, exclusivamente, para alunos da Faculdade de Harvard, nos Estados Unidos, se comunicarem, que foi se expandindo muito rapidamente por outras instituições e países. Nela não há um layout sofisticado, mas sim de fácil visualização com páginas consideradas “limpas”, isto é, que não trazem propagandas (SHIMAZAKI & PINTO, 2011). Reúne pessoas a seus amigos e àqueles com quem trabalham, estudam e convivem. As pessoas participam do Facebook para manter contato com seus amigos,

carregar um número ilimitado de fotos, compartilhem links e vídeos e aprender mais sobre as pessoas que conhecem (AFONSO, 2009, p.43).

Outro ponto importante do Facebook, citam Shimazaki e Pinto (2011), é a privacidade. Todas as informações que se encontram nos perfis dos usuários podem ser gerenciadas por meio de regras que possibilitam defini-los com permissão de visualizar estas informações. Lembrando que, hoje, o Facebook possui vídeo, uma ferramenta de grande valia para os surdos, que utilizam a língua de sinais.

O Skype⁴ foi criado, inicialmente, com foco de comunicação VoiP⁵, mas ao longo dos anos foi conquistando muitos utilizadores com os seus recursos para mensagens instantâneas.

Assim segundo Matos (2015), este aplicativo é um programa livre que usa a tecnologia — *peer two peer* (que permite que os dados sejam compartilhados numa rede sem a necessidade de um servidor central). Este tipo de tecnologia sustenta uma comunicação por meio de vídeo e de voz de elevada qualidade. Para os surdos, uma conexão com vídeo de alta qualidade facilita a comunicação na língua de sinais. Outras características que o Skype apresenta é a possibilidade de permitir que o usuário que esteja simplesmente dentro de um e-mail, ou num website, possa chamar alguém diretamente, ou simplesmente adicionar um botão no website (MATOS,2015) e iniciar uma comunicação por vídeo.

O WhatsApp⁶ é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite a troca de mensagens de texto, áudio, vídeo e foto por meio do celular e está disponível para os principais sistemas operacionais: “Android”, “iOS”, “Windows Phone”, “BlackBerry” e “Nokia”. Segundo o WhatsApp. Cerca de 38 milhões⁷ de pessoas utilizam o aplicativo no Brasil, o que equivale a 8%, dos 465 milhões de usuários no mundo.

A LIBRAS e os softwares

Historicamente, os surdos sempre estiveram à margem socialmente, porque se pensava, e ainda se pensa, apenas no fato de que o seu desenvolvimento cognitivo e a formação de sua identidade, sua constituição como sujeito, dependem exclusivamente da sua participação na comunidade ouvinte. Mesmo com a oficialização da Língua

⁴ {<http://www.skype.com>}

⁵ {<http://www.onelinea.com.br/pdfs/bto-voip.pdf>}

⁶ Disponível em <http://blogs.estadao.com.br/link/uso-de-aplicativos-cresce-115-no-mundo/>. Acesso em: 21 de abril de 2015.

⁷ Definição disponível no site da empresa: <http://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 21 de abril de 2015.

Brasileira de Sinais (LIBRAS) – Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, ainda se mantém a visão equivocada da LIBRAS como simples gestos simbólicos, ou como uma língua inferior à Língua Portuguesa, o que é extremamente prejudicial, reforçando a situação excludente daqueles que não podem ouvir numa sociedade ouvinte.

A língua não se confunde com a linguagem, pois ela é somente uma parte determinada, essencial dela, sendo ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 1987).

A língua de sinais é a língua natural dos surdos, pois a criança surda pode adquirir de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico para aprender essa língua. Porém, há necessidade de que a criança tenha contato com outros surdos que a utilizem. A língua de sinais é considerada natural por compartilhar uma série de características específicas que se distingue dos demais sistemas de comunicação (QUADROS & KARNOPP, 2007). Portanto, hoje, é considerada pela linguística como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou uma solução a uma patologia de linguagem (QUADROS & KARNOPP, 2007).

Desta forma, pode-se afirmar que as mãos, para os surdos, assumem a função de instrumento comunicativo, de modo que a criança que não pode falar cria espontaneamente, por meio das mãos, um sistema gestual com marcação viso-espacial (GOLDIM-MEADOW & MORFORD, 2002).

Além disso, hoje, considera-se que a língua de sinais é um instrumento adequado para o surdo construir seu conhecimento (VIROLE, 2000). Embora alguns ainda acreditem no sucesso da oralidade para os surdos, por meio da utilização de aparelhos de amplificação sonora.

Está provado, que, por meio da língua de sinais, é possível a expressão de conteúdos sutis, complexos ou abstratos, de modo que os seus usuários podem discutir qualquer área do conhecimento, da filosofia à política, utilizando-se dos seus recursos, como ocorre com qualquer outra língua, para consolidar a comunicação; isto é, para conferir conteúdo significativo aos objetos do mundo e às pessoas que o cercam (FELIPE 1997).

Se a língua é tida como tudo que envolve significação, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação, e é nela que o pensamento do indivíduo é constituído (GOLDFELD, 1997), o surdo pode se valer da sua língua para fazer seu percurso fundamental de desenvolvimento psicológico que, segundo Vygotsky (1989), é

uma trajetória de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina na infância, nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal.

Estudos de linguistas como Stokoe (1960) comprovaram que a língua de sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, em seu léxico, sintaxe e também na capacidade de gerar uma quantidade enorme de sentenças.

As crianças que têm acesso à Língua Brasileira de Sinais precocemente, podem apresentar alguns problemas no processo de alfabetização com as letras e palavras do português. A escrita alfabética não capta as relações de significação da língua de sinais, tornando bastante complicado o registro dos pensamentos e significados de uma criança surda de forma completa. A criança surda precisa estabelecer relações com as letras e palavras do português e, quando não encontra, há uma interrupção do processo de significação, pois o sistema escrito não consegue expressar a língua pela qual a criança organiza o pensamento: a língua de sinais (QUADROS 2000), o que pode comprometer a sua interação social.

É importante destacar, aqui, o que se entende por “interação social”. Para refletir sobre o tema, buscou-se apoio de Rino (1988). Segundo o autor, entende-se o termo, em princípio, como a relação de dois ou mais sistemas que interferem no funcionamento um do outro. O pesquisador continua, citando que o homem não se define apenas como um sistema orgânico, embora o organismo seja o suporte de sua vida, mas sim, pelo sujeito constituído de sua linguagem que permite que ele se relacione, interfira na vida de outros indivíduos e seja também tocado, transformado por eles. A vida humana é, enfim, uma vida em grupo; se dá por meio das relações que o homem consegue manter no ambiente social, da sua interação com o outro.

O problema é que o mundo ouvinte entende que o ser humano é um ser social, cultural, com regras e costumes e que, no seu processo de desenvolvimento, a aquisição da fala está fortemente atrelada à construção do mundo subjetivo. Todos precisam se identificar com uma comunidade social específica e, com ela, interagir de modo pleno, por meio de relações intersubjetivas, de comunicações linguísticas e experiências sociais (DORON & PAROT, 2001). Porém, isso tudo é diferente para o surdo, este grupo possui um modo de percepção do mundo diferente.

Enfim, não basta uma língua e uma forma de alfabetização para a interação se dar, mas, sim, um conjunto de crenças, conhecimentos e formas de apreensão do mundo comum a todos. É preciso perceber o sujeito surdo não como um desviante, um *outsider*, mas como um ser humano que faz parte de uma cultura diferente, a cultura

surda. Como toda cultura, ela engloba problemáticas indenitárias, linguísticas, políticas etc. (PFEIFER, 2003).

É preciso encarar a surdez, como diz Pfeifer (2003), uma surda, doutora em ciências sociais, como um simples conjunto de diferenças: diferença linguística, porque as pessoas surdas se comunicam pela LIBRAS, mesmo que saibam se comunicar oralmente; diferença cultural, pois as pessoas surdas, juntas, compõem a cultura surda; e uma diferença política, porque o surdo vem sendo submetida à opressão e à exclusão. Para a educadora, não se pode impor aos surdos uma adequação ao mundo auditivo. É isto que vem construindo a surdez como deficiência.

E mais: para a pesquisadora, conferir a LIBRAS o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas cognitivas, mas também sociais. Se ser anormal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Ou seja, a língua de sinais legitima o surdo como “sujeito de linguagem” e é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença (PFEIFER, 2003).

Em outras palavras, Pfeifer mostra que, do ponto de vista científico, não há justificativa alguma para equiparar surdez e deficiência. Todos os sujeitos surdos que sofreram atrasos ou fracassos de comunicação ou aprendizagem não são culpados disso, e nem seu déficit auditivo é o vilão da história. No entanto, é provável que a sociedade jamais perceba a surdez desta forma (PFEIFER, 2003).

A mesma autora lembra que, com toda a tecnologia disponível, estes modos estão sendo, passo a passo, superados e deixados para trás. Exemplos disso são as próteses de última geração que permitem que pessoas que não possuem uma ou as duas pernas tornem-se maratonistas, e a internet, que, junto com a telefonia celular, possibilita comunicação instantânea para as pessoas surdas, por meio dos softwares sociais que veiculam imagens e textos. E é exatamente por essas transformações no âmbito da comunicação que os surdos e ouvintes poderiam ganhar. Isto poderia contribuir para que ouvintes se relacionem com os surdos e, desta forma, esta tecnologia pudesse ser instrumento de desenvolvimento de todos os aspectos, sejam eles cognitivos, emocionais e sociais dos indivíduos surdos, auxiliando na construção de uma sociedade mais justa. As redes formadas por estas tecnologias possibilitam interações mais horizontais, integrando os atores (surdos e ouvintes) num circuito,

ampliando a sociabilidade e a confiabilidade (MEIRELLES, 2004), o que é um caminho muito efetivo para a aceitação das diferenças.

Lemos (2004) entende que a tecnologia digital proporciona uma dupla ruptura – no modo de conceber a informação (baseado em processos microeletrônicos) e na maneira de difundir as informações, que é capaz de promover uma nova “qualidade” de interação. Para ele, a interatividade digital pode ser compreendida como um diálogo entre homens e máquinas, através de uma “zona de contato” chamada interfaces gráficas e em tempo real, mas também pode ser apreendida como a capacidade das pessoas de ampliar sua rede de relacionamentos.

Este artigo, enfim, destaca que os softwares sociais, em sua complexidade, podem ampliar as possibilidades de interação de todos os atores que circulam por eles, inclusive os surdos, visto que sua língua encontra um canal de comunicação viável à expressão espaço-visual.

Metodologia

Pesquisa exploratória, com caráter de análise qualitativo. Realizada com 12 surdos, que estudam pós-graduação numa instituição federal do sul do Brasil, com idade entre 25 a 43 anos, residentes em várias cidades do sul do país. Escolheu-se este grupo por serem surdos que estão num bom nível de leitura do português, por já estarem na pós-graduação e por serem professores de LIBRAS para surdos e ouvintes, o que faz com que estejam em contato frequente com o português escrito.

E que de certa forma são representas de vários lugares no sul do Brasil, onde a luta pela educação surda sempre foi mais desenvolvida.

Foram realizadas conversas de 40 minutos, entre um período e outro das aulas na pós-graduação de uma instituição de ensino presencial, durante o mês de novembro de 2014. O entrevistado era abordado, individualmente, e explicava-se o objetivo da pesquisa. Depois de certificado que ele havia entendido os objetivos, a conversa, quase informal, era filmada com a câmera de um celular modelo Win Duos de marca SAMSUNG. As conversas giraram em torno dos softwares sociais: com quem usavam e como usavam, e quais ferramentas eram utilizadas. Posteriormente, as respostas foram traduzidas para o português, transcritas e analisadas, por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2009). A partir deste referencial, os dados foram organizados em torno de três polos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Resultados

Dos doze (12) professores surdos entrevistados, seis eram mulheres e seis homens, graduados e estudantes de pós-graduação. Percebeu-se que os softwares sociais eram usados de forma significativa por 11 dos 12 entrevistados (92%). Verificou-se, também, que esses surdos, os mesmos 11 (92%) acessam com maior frequência o *Facebook*. Afirmções enfáticas foram percebidas nas expressões faciais no momento da resposta. Com sobrancelhas saltadas e mãos em posições abertas confirmando sua afirmação. Os depoimentos deixaram claro que, cada vez mais, os softwares sociais ganham força, e o Facebook é um espaço social importante na vida desses sujeitos.

Entre os 12 surdos, oito deles (58,34%) afirmaram que, além do Facebook acessam o Skype. Apontaram esta plataforma como um excelente meio de conversar online através da Língua de Sinais, utilizando a webcam. “Uso Facebook e, especificamente, o Skype com minha família, porque mesmo que eles não saibam se comunicar por sinais, tentamos nos comunicar por mímica e amenizar a saudade nos vendo pela webcam” (Entrevistada 1).

Nesse mesmo grupo de 12, três entrevistados (25%) utilizam o WhatsApp⁸ como forma de se comunicar com seus amigos surdos e ouvintes, representando 92% do total. Um ainda citou o Youtube.

11 dos 12 entrevistados afirmaram que têm mais contatos com surdos nos softwares sociais, por terem problema em relação à interação entre os surdos e ouvintes.

O entrevistado 3 contribuiu com essa discussão, deixando claro seu descontentamento em perceber que os ouvintes não conhecem como os surdos escrevem. Por isso, acaba utilizando as tecnologias de comunicação digitais apenas entre os surdos. “Embora tenha alguns amigos ouvintes, esses não conhecem o Jeito Surdo e fica mais difícil a comunicação” (Entrevistado 3)

Entrevistada 6 cita o fato de algumas pessoas acharem que os surdos não têm autonomia e precisam de familiares por perto para se inserir no mundo, por isso, acaba não tendo disposição de começar uma conversa com um ouvinte.

⁸ WhatsApp. Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Está disponível para smartphones iPhone, BlackBerry, Windows Phone, Android e Nokia. Disponível em: < www.whatsapp.com/?l=pt_br >. Acessado em 10 jan de 2014.

O desconhecimento sobre a cultura surda pode causar situações desagradáveis.

Um dos entrevistados descreveu um fato desconcertante ocorrido com um surdo:

Entrevistada 8: Um amigo surdo foi jogar games com ouvintes e um reclamou do português dele. O meu português é muito bom, mas ele tinha dificuldade. Quando fomos jogar chamamos várias pessoas aleatoriamente e, no decorrer do jogo, meu amigo surdo errou e perdeu. Aí, um dos ouvintes que fazia parte do nosso grupo começou a xingar meu amigo surdo, dizendo que ele não tinha atenção, era burro. Meu amigo surdo começou a discutir com ele e esse ouvinte disse: “Eiii você é de outro país ou tem 10 aninhos pra escrever desse jeito?”. Aí eu entrei na briga pra explicar que ele era surdo e o ouvinte disse: “E daí? Não sabe português?”. Isso ocorreu porque o ouvinte não conhece a cultura dos surdos e não entende que a língua dos surdos não é o português escrito nem falado.

Outra informação importante que percebemos na fala dos surdos não foi, apenas, o medo de se expor com sua escrita, mas também a dificuldade de entender algumas mensagens escritas por ouvintes, que se utilizam de muitas metáforas.

As metáforas presentes na língua são uma manifestação da maneira como entendemos e conceitualizamos determinados temas. Trata-se de uma operação estreitamente ligada à experiência com o mundo, “para compreender/conceitualizar um domínio mais abstrato, cuja natureza da experiência humana não permite uma representação direta. São, portanto, nossas experiências corpóreas que geram metáforas que subjazem à nossa língua” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, pag.03). Como surdes e ouvintes têm realidades cognitivas e subjetivas diferentes, absorvem as experiências distintamente, o que não permite que tenham conceitualizações semelhantes.

Porém, a resposta mais surpreendente foi colhida do depoimento do Entrevistado 8, que disse que não se relaciona com surdos pelos softwares sociais, porque foi alfabetizado em português e tem dificuldade de compreender a escrita dos surdos. Com os não ouvintes, ele costuma usar o Skype e conversar em LIBRAS; isto é, ele raramente usa o Facebook com surdos.

Em outro momento da conversa com os entrevistados, foi perguntado se, de alguma forma, os softwares sociais ajudam aos surdos a melhorar o português escrito. Onze dos doze (92%) surdos entrevistados afirmaram que sim e que isso se dá com seus contatos ouvintes. O Entrevistado 4 disse que, “quando teclar com ouvintes, sempre tem palavras novas que preciso pesquisar. Antes disso não conhecia muitas palavras e com informações em meus estudos e com os softwares sociais me ajudaram aos poucos a aumentar meu vocabulário”.

No entanto, a entrevistada 1 diz também haver pontos negativos nessa relação, pois alguns ouvintes escrevem de forma abreviada nas mídias sociais.

Considerações Finais

Embora os surdos se utilizem de um grupo das ferramentas de Comunicação Mediada por computador (CMC), chamadas aqui de softwares sociais, vêm utilizando essas ferramentas para interagir com os próprios surdos, por causa das barreiras linguísticas com os ouvintes, apesar de conhecerem os recursos multimídia destes softwares sociais. No que diz respeito a esses recursos, a pesquisa chama a atenção para a utilização das ferramentas de vídeo do Facebook, do WhatsApp e, especialmente, do Skype, como instrumento mediador de ações de comunicação entre os surdos entrevistados e outros não ouvintes.

A comunidade surda possui presença marcante em movimentos que, de alguma forma, dizem respeito às suas lutas e o Facebook é um espaço que promove as mais variadas discussões entre os surdos (RAMOS, 2014), como demonstramos nesta pesquisa. As lutas surdas, segundo Lopes e Veiga-Neto (2010), são marcadores culturais da cultura surda. Os surdos que acessam o Facebook buscam interagir com outros surdos e ouvintes, e o espaço virtual possui muitas informações e ferramentas de escrita, postagens de imagens e vídeos que contribuem para esta luta (RAMOS 2014).

Enfim, precisamos refletir se os softwares sociais vêm servindo como mediadores de uma interação social que, segundo RINO (1998), propõe uma relação de compartilhamento de experiências entre os indivíduos e grupos, por meio das relações sociais. Com isso, essa tecnologia não pode ser considerada uma ferramenta que amplia a capacidade dos surdos de circular por meio de ações comunicativas no mundo ouvinte. Os motivos extrapolam as questões linguísticas e vão para outros ambientes, como o cultural e o político.

Diante desses dados, alerta-se aqui para a necessidade de os desenvolvedores de softwares sociais investirem na criação de novas ferramentas que possam ser pontes entre as especificidades de mundos diferentes, como o mundo dos surdos citado neste trabalho. Quais as novas possibilidades de tradução de textos em imagens? Fica a pergunta. Afinal, o ambiente da internet já comporta imagens que falam, como os *emoticons*, os *gifs*, os vídeos, as fotos etc., que podem, com certo esforço, se

transformar em pontes na interação ouvintes/surdos, além de outras várias possibilidades de linguagem que a multimidiática web nos oferece.

Porém, as ações não podem se deter a este aspecto: é necessário pensar em estratégias que possam ampliar as relações entre ouvintes e surdos. Para que isso ocorra, é preciso que se implementem projetos e que se desenvolvam novos estudos que levem à sociedade ouvinte, cuja maior parte dos indivíduos utiliza a língua oral majoritária, informações que possam desmistificar a cultura surda. Reconhecer a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele vive entre duas línguas e que ele se constitui e se forma a partir desta realidade. Com isso, contribui-se para que a língua deixe de ser algo que separa e segrega, especialmente, na era das linguagens e mundos híbridos na qual estamos vivendo.

Referências

AFONSO, A. S.; Uma Análise da Utilização das Redes Sociais em Ambientes Corporativos, 2009, 163 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOYD, D., & Ellison, N., Social networks sites: definition, history, and scholarship. *Journal Computer Mediated Communication*. Vol 13. October. 2007.

CASTELLS, M.A. *A Sociedade em rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura)*. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHATTI, M.A., Jarke, M. & Wilke, D.F. The future of elearning: a shift to knowledge networking and social software. *Journal of Knowledge and Learning*. Vol. 3. p.404-420. 2007.

FELICE, Massimo Di.(organizador). *Era digital do público para as redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social*. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2008.

FELIPE, T. A. (1997). Introdução à gramática da LIBRAS. *Série Atualidades Pedagógicas*, 4(3), 81-107.

GOLDIM-MEADOW, S., & MORFORD, M. (2002). Gesture in early child language. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 249-262). Washington, DC: Gallaudet University Press.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LAKOFF, G & JOHNSON, M. *Mettaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, RS, 2004.

MATOS, Felipa Andreia Martins. O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Mestrado em Pedagogia do Elearning, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2087/1/Filipa%20Matos-TMPEL.pdf>>. Acesso em 21 abril 2015.

MEIRELLES, Betina H. S. *Redes sociais em saúde: desafio para uma nova prática em saúde e enfermagem*. Trabalho apresentado como requisito ao concurso público para Professor Adjunto (Departamento de Enfermagem)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PFEIFER, Paula Veras. *Pensando a Integração Social dos Surdos: Uma análise sobre a escolha da modalidade linguística- língua de sinais ou língua oral*. Trabalho de Conclusão de Cursos. Santa Maria .RS, 2003. Disponível em: < [www.cultura-surda.eu/resources/Tsis Pfeifer 2003.pdf](http://www.cultura-surda.eu/resources/Tsis_Pfeifer_2003.pdf)> Acesso 15 março 2015.

PEREIRA, Roberto, Baranauakas, Maria Cecília e SILVA, Sergio Roberto C. da. *Anais do IX Simpósio sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais*. Páginas 149-158 Sociedade Brasileira de Computação Porto Alegre, Brasil , Brasil © 2010.

QUADROS, Ronice Muleer de. e KARNOPP, Lodenir Backer. *Estudos Linguísticos*. Porto Alegre, Artmed, 2007. *Educação de surdos: inclusão/exclusão*. Ponto de Vista, Florianópolis. SC, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. *Situando as diferenças implicadas n*

QUADROS, Ronice Muller de. *Alfabetização e o ensino da língua de sinais*. Textura, Canoas, n.3, p. 53-62, 2000.

RAMOS, Fabrício Mähler. *A Comunidade Surda e o Facebook*. Revista Ampliar. Porto Alegre, 2014. Disponível em <<http://gravatai.ulbra.tche.br/jornal/index.php/revistaampliar/article/view/31>> Acesso 14 março 2015.

RAMOS, Clélia Regina. *LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros*. Editora Arara Azul. Rio de Janeiro, 2002, Disponível em: < <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>> acesso em 02 abril 2014.

RECUERO, R. C. *Teoria das redes sociais e redes sociais na internet: considerações sobre o Orkut, os weblogs e os fotologs*. Disponível em: <http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmes_jun2005.cfm>. Acesso em: 26 jul. 2006.

RECUERO, Raquel da Cunha: Revista Famecos – Midia, Cultura e Tecnologia, Abril.2009.

RECUERO, Raquel da Cunha: Um estudo do Capital Social gerado a partir de Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs. Disponível em:<<http://www.raquelrecuero.com/arquivos/composraquelrecuero.pdf>> . Acesso em 19 maio 2014.

RINO, Angel. A Questão da Interação Social. 1998,UNICAMP. Disponível em:<<http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/Ainteracaosocialperspectivasociohistorica.pdf>>. Acessado em 20 abril 2015.

SAUSSURE, F. de. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 1987.

SHIMAZAKI, Vinicius Kenji e PINTO, Maria Marcia Matos. Profa. Dra. Maria Márcia Matos Pinto. A influência das Redes Sociais na Rotina dos Seres Humanos. – Periódico Eletrônico da FATEC-São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, v. 1, n. 5, Out/Dez 2011, p. 171 a 179. Disponível em:<<http://fatecsaocaetano.edu.br/fascitech/index.php/fascitech/article/viewFile/57/56>>. Acesso em 20 abril 2015.

TAGGING,Smith, G. People-Powered Metadata for the Social Web. New Riders, Berkley. 2008.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VIROLE, B. (2000). La pensée visuelle. In B. Virole (Ed.) *Psychologie de la surdit e* (Deuxi eme  dition, pp. 201-218). Paris: De Boeck & Lacier.



VISÃO DE CRIANÇAS EM TRATAMENTO DE CÂNCER SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA SOCIAL

Edivana Gomes Severino Antunes¹

Silvia Mara Da Silva²

Ercilia Maria Angeli Teixeira De Paula³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar cartas sobre o ser professor na sociedade líquida moderna na visão de alunos em espaço de educação social. Para a realização deste estudo foi adotada uma abordagem qualitativa, através do estudo de campo com 8 crianças de uma instituição não governamental que oferece atendimento pedagógico para crianças e adolescentes em tratamento de câncer. As crianças escreveram cartas expressando suas idéias e sentimentos sobre a importância de ser professor e expressaram qual o papel deste profissional em suas vidas, considerando suas vivências com a doença. Verificou-se que na sociedade assiste-se à desqualificação do professor, denunciando a precarização do magistério a crise na educação. Na visão destas crianças, na relação professor – aluno a amorosidade encontra-se associada com o exercício da autoridade docente e influencia positivamente o processo de aprendizagem. A leitura das cartas produzidas pelas crianças também evidenciou que ocorre um modo de identificação entre aluno-professor, sendo demonstrado como este profissional influencia na formação do educando. Por meio deste estudo conclui-se que o pensamento freiriano é um contraponto ao pensamento sociológico de Bauman (2011), pois, se traduz na atualidade como pedagogia da luta como forma de transformação da realidade.

Palavras-chave: Amorosidade. Sociedade líquida. Relação professor-aluno. Esperança.

Introdução

A teoria do sociólogo Zygmunt Bauman sobre a pós-modernidade possibilita aproximações teóricas com o pensamento educacional de Paulo Freire. Ambos trazem importantes reflexões, que implicam sobre a formação docente nos dias de hoje no contexto educacional brasileiro. Vistos dentro do cenário da educação na contemporaneidade, Bauman (2011) nos instrumentaliza com a análise sociológica da fragilização das relações humanas, seu alcance e implicações para instituições educacionais e, sobretudo, para a relação professor-aluno. Para rechaçar o enaltecimento

da educação líquida nos tempos modernos, este estudo incorpora o pensamento do educador Paulo Freire (2005), que se fundamenta prática educativa reflexiva, construída pelo e no respeito do educando, ou seja, a educação que está empenhada continuamente no engajamento social, político e amoroso dos seres humanos.

Nessa perspectiva, este trabalho sugere que formação de professores é um tema constante em pauta nas discussões que englobam políticas educacionais e seus desdobramentos sobre a função da educação na atualidade. Contextualizada em tal realidade, busca-se compreender a concepção da formação docente, levando em consideração a necessária ligação orgânica entre a prática e a teoria, sobretudo ancorados na esperança como “imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1997).

O presente estudo traz para o centro desta discussão a consideração dos efeitos e implicações da sociedade líquida teorizada por Bauman (2011) na prática e na formação docente. Para tanto, o objetivo deste artigo é analisar cartas sobre o ser professor na sociedade líquida moderna na visão de alunos em espaço de educação social, na perspectiva de Paulo Freire.

Os objetivos específicos para melhor compreensão e desenvolvimento deste estudo são descrever o papel do professor enquanto aprendente e ensinante e examinar as cartas como instrumento social que possibilitam comunicar e representar a importância do professor nos dias de hoje.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste estudo foi adotada uma abordagem qualitativa, através do estudo de campo, visando à compreensão do problema a ser pesquisado. Conforme Terence e Escrivão Filho (2006, p.4) a pesquisa qualitativa é utilizada para interpretar fenômenos, na qual o pesquisador busca aprofundar-se no estudo de um tema. De acordo com Vergara (2005) a pesquisa qualitativa é uma alternativa para explorar o objeto de estudo e delimitar o campo de estudo

Os dados foram analisados utilizando análise de conteúdo segundo Bardin (1991). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, trata-se de um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e

adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1991, p. 31).

“A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON, apud BARDIN, 1991, p. 19). Através da análise de conteúdos será possível reinterpretar as entrevistas e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999).

Para realizar a fundamentação teórica foi realizada uma pesquisa bibliográfica para aprofundar os conceitos e pressupostos teóricos que nortearam essa investigação. Segundo Gil (2007, p.64) a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Neste estudo, para a coleta de dados na literatura será feito um roteiro para o levantamento bibliográfico.

O instrumento de coleta de dados foi a confecção de uma carta. Os sujeitos da pesquisa foram 8 crianças que estão em tratamento de câncer no município de Maringá. Estes sujeitos da pesquisa foram selecionados de forma intencional, visando responder aos objetivos e ao problema proposto por este estudo, atendendo aos princípios éticos e legais vinculados à pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foi a carta. Os dados foram coletados no mês de maio de 2017. As categorias analisadas são: identidade e Amorosidade.

Papel do professor enquanto aprendente e ensinante

A presente unidade tem como objetivo elucidar o papel do professor no contexto escolar, para tanto discorrerá sobre seu papel como mediador da aprendizagem.

O ensino no Brasil se modificou em diversos períodos de acordo com o contexto social em cada época em que se encontrava o país. Desse modo, houve no decorrer da História do Ensino no Brasil, diversas tendências nas práticas pedagógicas. Portanto, O cenário da educação no quesito processo de ensino-aprendizagem, apresentou-se no decorrer de sua história diversas transformações. Tais mudanças se destacam devido às demandas da sociedade, seus objetivos e perspectivas educacionais e de mercado de trabalho.

O processo de ensino, historicamente, vai desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento à concepção atual que compreende o processo de ensino e aprendizagem como uma totalidade que ressalta o papel do aluno como

participador e o professor como mediador entre o saber e o aluno. O papel do professor é ir além das técnicas e métodos, é preciso compreender a educação como um todo. Desse modo, para que o aluno aprenda é necessário que haja estímulos do meio em que está inserido. Portanto, a aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo, que se expressa, diante de uma situação problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência (VYGOTSKY, 1989).

Assim, o processo de aprendizagem é um fenômeno que acontece de modo diferente em cada indivíduo. É um processo complexo, pois necessita de intensa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a atenção, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos, contribuindo para a aprendizagem. Neste sentido, aprender refere-se à aquisição do uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio, percepção sensorial, emocional, criatividade, interação social e outras peculiaridades próprias do ser humano (VYGOTSKY, 1989).

A educação tem a perspectiva abrangente e inexaurível, desse modo, o êxito da apropriação do conteúdo ocorre por meio dos métodos didáticos e pedagógicos que são responsáveis na condução de uma didática de qualidade.

O professor é de suma importância para a mediação entre aluno e a aprendizagem. Para tanto, entende-se que professor é aquele que ensina: conteúdos, música, religião, um profissional que ministra aulas. Estes têm como características: dominar a arte de ensinar, o assunto sobre qual pretende ministrar as aulas, assim como tem visão ampliada da realidade. Neste sentido, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Libâneo (1994, p.81) elucida o processo de ensino e aprendizagem “são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem”.

Para Silva (2001) o professor é fundamental para proporcionar um ambiente tranquilo e de aprendizagem por meio da postura docente, bem como pela sua dinâmica de suas atividades no espaço da sala de aula, ou ainda, nas interações entre os alunos, também por meio da afetividade. Para grande parte dos alunos o conhecimento é adquirido por intermédio deste profissional da educação.

Libâneo (1994, p. 23) elucida: “[...] o objetivo educativo não é um resultado natural e colateral do ensino, devendo-se supor por parte do educador um propósito intencional e explícito de orientar a instrução e o ensino para objetivos educativos”.

O educador atua em diversas instâncias educacionais, suas ações são influenciadas por determinações do planejamento, o qual está vinculado à ação pedagógica dentro do espaço escolar. Neste sentido, Mura & Santin (2016) destacam a importância do planejamento na atividade de docência, bem como a organização do que será ministrado, uma vez que o ensino e a aprendizagem tenham norteamento do que será transmitido.

A criança quando se insere no contexto escolar, esta já traz consigo conhecimentos prévios, os quais são adquiridos em seu meio familiar, meios de comunicação, bem como, em diversos outros grupos de convivência. Desta forma, é necessário que o professor aprofunde os conhecimentos científicos procedendo dos conhecimentos e experiências já vivenciadas anteriormente pelo indivíduo aprendiz e, ainda, a partir de sua realidade social, aprimorando, neste contexto o conhecimento científico. Tais práticas favorecem a exemplificação, pois por meio da mediação, ativa a curiosidade e assimilação de conhecimentos novos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiências feitas' com que chegam à escola (FREIRE, 2011, p. 62).

Destarte, é papel do professor, trabalhar com conhecimentos que ultrapassem as explicações imediatas, portanto este profissional deve reorganizar os conhecimentos antes de ensiná-los aos alunos, com intuito de compreenderem com eficácia.

Para Oliveira (2016) o efetivo sociocultural dos alunos deve fazer parte do planejamento e da execução das atividades escolares. Assim, ao planejar o professor precisa deixar claro os objetivos pedagógicos que se tenciona auferir. Posteriormente, o intuito do conteúdo que será discutido, bem como a metodologia de ensino e aprendizagem, cujos métodos e as técnicas de instrução ficarão pretenciosos, bem como os mecanismos de avaliação da aprendizagem.

Conforme ressalta Libâneo (1994, p.92):

O processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições. O professor dirige esse processo, sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Ademais, a descrição do tipo de aluno deverá ser observado, uma vez que o contexto deste indivíduo aprendente seja considerado no decorrer do planejamento, com objetivo de contribuir na realização das atividades pedagógicas, a fim de proporcionar a máxima efetividade da transmissão do conteúdo.

A unidade de ensino-aprendizado se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis– transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática. As relações entre professor, aluno e matéria não são estáticas, mas dinâmicas; por isso, falamos da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. (LIBÂNEO, 1994, p.77)

Neste sentido, é importante enfatizar que nem toda aprendizagem resulta em desenvolvimento do aluno, o qual pela mediação do professor com os conteúdos de forma que se perceba na vida real. Assim, é na escola o momento fundamental de desenvolvimento intelectual da criança e as funções psíquicas. De acordo com Zabala (1998, p.33):

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. [...] acontece o mesmo que apontamos ao nos referir à função social do ensino: o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista.

Logo, para Vygotsky (1989) na criança existem dois níveis de desenvolvimento, sendo: o real - é o que a criança já sabe sobre o conteúdo; e o Potencial - o que o aluno pode aprender. Dessa forma, uma aprendizagem bem feita pode desenvolver muito mais na aprendizagem da criança, tendo assim, o professor mediador, o qual cria condições para que o desenvolvimento aconteça. Por isso, o docente deve adquirir práticas de rotinas, cuja finalidade favoreça a aprendizagem (RAYMUNDO, 2012, p.45).

Neste sentido, Freire (1997, p. 36, 37, 39) destaca algumas qualidades necessárias que o professor deve ter primeiramente a humildade, que conforme ele menciona é fator primordial, pois “sem a humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideremos demasiadamente longe de nosso nível de competência”. Outro aspecto necessário é a amorosidade, esta não só aos alunos, mas também a arte de ensinar, ou ainda, um amor que “brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar”, juntamente a esta é preciso ter a coragem

para lutar. Ainda, a tolerância, esta que ensina a “aprender com o diferente, a respeitar o diferente”.

Outras qualidades essenciais do professor são “a decisão, a segurança, a tensão entre paciência e impaciência e a alegria de viver como qualidades a serem cultivadas por nós, se educadores ou educadoras progressistas” (FREIRE, 1997, p.39).

Tais qualidades são fundamentais para que o professor possa exercer seu papel de mediador da aprendizagem, como também, o profissional que por meio de suas ações possa formar um cidadão responsável, ético e crítico.

As cartas como instrumento social que possibilitam comunicar e representar a importância do professor nos dias de hoje

A relação contraditória entre teoria e prática sempre foi objeto de análise das cartas pedagógicas do educador Paulo Freire. Para ele, a escrita, não só a letra, mas o conteúdo das cartas, possuem verdades que podem contribuir para a formação de quem está se preparando para assumir a profissão de professor ou para aqueles que já se encontram inseridos na prática de ensino (FREIRE, 2010).

Freire (2010) alega que seria inútil escrever um livro que não desafie ou provoque as posições tomadas por seus leitores, levando-os a se envolver em um diálogo crítico sobre a interlocução entre teoria e prática. Diante deste posicionamento, Freire, argumenta que nunca escreveu nenhum livro com a intenção de que o seu conteúdo fosse engolido por seus leitores potenciais. É devido a isto que suas cartas pedagógicas pretendem ensinar ao leitor, a leitura numa perspectiva crítica.

A partir da concepção freireana de que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende, e, sobretudo, de que o significado de ensinar é um ato crítico, assim como aprender também o é, o presente estudo analisa cartas sobre o ser professor na sociedade líquida moderna na visão de crianças em tratamento de câncer em espaço de educação social.

Busca-se, por meio destas cartas, o compartilhamento das experiências pessoais que estas crianças tiveram com professores e como estes são vistos em sua prática diária, tanto na escola, quanto no âmbito da educação social.

Antes de adentrar as análises das cartas produzidas pelos alunos, amplia-se esta discussão para uma breve interlocução entre as mudanças sociais e culturais vivenciadas na sociedade pós-moderna, denominadas por Bauman (2001) de sociedade líquida com

a educação. Almeida et al (2009) afirmam que Bauman inspirou-se na frase “tudo que é sólido se desmancha no ar”, que foi escrita pelos filósofos alemães Marx e Engels no livro Manifesto Comunista.

Em seu livro “44 cartas do mundo líquido moderno”, Bauman (2011) teoriza que a sociedade contemporânea vivencia uma crise na educação, em que a mesma é considerada um produto e que “não beneficia a institucionalização da escola” (p.73).

Esta análise sociológica da educação advém da crise produzida pela sociedade líquida caracterizada pela fragmentação que resultou no apogeu da individualidade e volatilidade, pois, atualmente vive-se em um mundo em que “as coisas raramente mantêm sua forma por tempo suficiente para garantir segurança e confiabilidade em longo prazo (além do mais, não se pode dizer quando e se esses valores se cristalizarão, e é pouco provável que o façam)” (BAUMAN, 2011, p.73).

Tal qual a premissa de Paulo Freire, ao escrever cartas, para instigar os leitores a uma reflexão, o sociólogo Bauman pretende trazer a reflexão sobre as implicações da metáfora da liquidez para o campo educacional sob dois aspectos: de quem ensina e de quem aprende. Para ele o imediatismo, o consumismo e da impermanência tornam o aluno uma “máquina de esquecer”, pois:

[...] A capacidade de aprender, memorizar e adotar como hábito um tipo de conduta que no passado demonstrou ser exitosa (ou dizer, que resultou gratificante) pode ser, no entanto, suicida se as relações entre os atos e suas consequências são aleatórias e efêmeras e passam por mudanças sem aviso prévio (BAUMAN , 2009, p.157-158).

Por outro lado, tanto a prática como a formação docente, ficam submissas à fluidez imposta pelos valores da sociedade do consumo. Em ambas perspectivas há o esvaziamento da função da escola e ocorre, por conseguinte, a precarização do processo ensino-aprendizagem e por fim Bauman (2011) acena para um futuro catastrófico.

Tendo como diretriz neste estudo as categorias de análises identidade e amorosidade, faz-se o contraponto ao pensamento sociológico de Bauman trazendo a essência do pensamento de Paulo Freire, que desempenhou importante papel nas implicações educacionais críticas da sociedade pós-moderna.

A teoria de freireana catapultou a importância da consciência crítica frente à fragmentação cultural no âmbito do pós-modernismo. Paulo Freire trouxe como essência de sua Pedagogia a amorosidade que ficou retratada em uma das cartas representada pelo desenho de corações, representado na figura 1.

Em sua obra denominada Pedagogia da Autonomia (1996), Freire defende o pensamento de que na convivência amorosa do professor com os alunos é que ocorre a construção da autonomia no processo educativo. Tomando por base tal pressuposto, pode-se inferir neste estudo, que ao escrever a carta sobre o que é ser professor e qual o significado deste profissional em sua vida, a aluna na faixa etária de 4 anos vinculou o sentido do trabalho do professor com a amorosidade revelando que na prática pedagógica existem vínculos afetivos.

Acerca do vínculo amoroso entre o docente e o aluno no processo de ensino, Freire afirma que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade “(FREIRE, 1996, p.160). Há também evidências de que esta amorosidade encontra-se associada com o exercício da autoridade, docente, pois, conforme relato oral desta aluna:

“a gente tem que obedecer a professora. A diretora e a coordenadora não é igual à professora. A professora é muito importante. Ela ensina a gente o que a gente não sabe”.

Corroborando com sua afirmativa, na Figura 1, a mesma aluna, em sua carta representou na parte superior da folha, ela e a professora. Já na parte inferior ela, a diretora e a coordenadora, evidenciando uma diferença do sentido do trabalho realizado por estes atores do processo educativo.

Na análise desta carta reflete-se sobre a importância do pensamento de Freire para o educador nos dias atuais, hodiernamente chamado de “tempos de globalização”. Um tempo em que assiste-se à desqualificação do professor, denunciando a precarização

do magistério e, sobretudo, a crise na educação. Tempos anunciados por Bauman (2011) como a sociedade líquida, cujo futuro é visto como fatalidade.



Figura 1- carta de aluna de 4 anos

No entanto, opõe-se visceralmente a este declínio da educação e das relações de vínculo e afetividade no processo de aprendizagem, o pensamento de Paulo Freire que ganha envergadura como crítica permanente à submissão do ato educativo ao avanço das forças neoliberais. A fala da aluna, durante e após o desenho, demonstra a essência da educação humana em meio às sombras ideológicas (FREIRE, 1994). Frente ao pessimismo colocado pelo poder opressor da classe dominante, cabe aos educadores se assumirem como tal, lutarem por seus direitos, desenvolverem consciência crítica e política e buscar a inteireza com o mundo (FREIRE, 1994, p.48), buscando a prática do “ser mais no mundo” e num movimento dialético, ensinar e aprender.

A leitura das cartas produzidas pelas crianças também enunciou um modo de identificação que se constrói na relação professor-aluno, evidenciando como este profissional exerce influência na formação do educando.

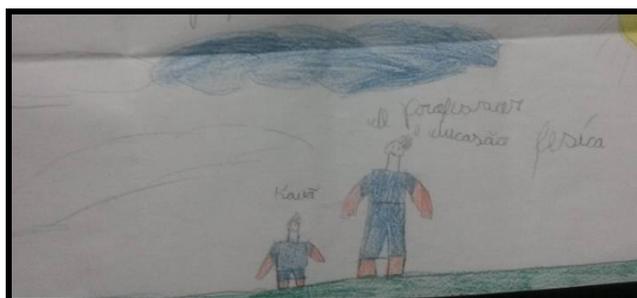


Figura 2- Carta do aluno de 8 anos

Na figura 2 é possível observar no desenho produzido pela criança que há um processo de identificação, pois, ela desenha a si mesma com as mesmas características que o professor. Neste sentido, a narrativa desta carta traz reflexões sobre a importância do professor não ficar à sombra ideológica que repousa numa falsa identificação quando o professor/professora se deixa chamar de “tia” (FREIRE, 1997). Nesta direção Freire (1997, p.18) argumenta que:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

Tal análise sugere um novo modo de conceber a relação professor- aluno na sociedade líquida, pois, se por um lado Bauman (1999) anuncia uma fragilidade das relações humanas, conferindo falta de vínculo entre docente e educando advinda do intenso processo de globalização, por outro lado, o pensamento de Freire (2005) procura despertar, por meio de abordagem dialógica, formas de superar o radicalismo que o projeto neoliberal impôs à educação. Com isto pretende-se refletir que na Figura 2 há uma manifestação da valorização da intersubjetividade dos sujeitos que estão presentes no processo ensino-aprendizagem, legitimando a existência da relação dialética, demonstrando que ação é reflexão e se torna o caminho para a transformação do mundo (FREIRE, 2005), ao invés de aceitar passivamente a invasão cultural ou ainda, se deixar levar pelos preceitos da sociedade líquida.

Quanto ao futuro, uma das cartas, uma criança de 9 anos escreveu que:

“Ser um professor é aprender coisas diferentes, contas e um monte de coisas legal e também quando você quiser ser alguém na vida, isso é ser um professor”.

Percebe-se que no fragmento desta carta a criança faz menção sobre o que é ser professor e ser professor é “ser alguém na vida”. Sua escrita não é fundada em alucinação, mas no que vive no que vê e no que escuta em sala de aula. Por esta razão, sua afirmativa enuncia um pensamento esperançoso que se opõe a qualquer discurso fatalístico e determinista, pois, atesta que “o ser humano tem o direito de comparecer à História como sujeito e não como objeto” (FREIRE, 2000), portanto, pode profetizá-lo como um mundo melhor.

Considerações Finais

Com a realização deste estudo foi possível estabelecer uma aproximação entre o pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman e do educador Paulo Freire, com intuito de interpretar cartas de crianças que estão em tratamento do câncer sobre o que é ser professor.

Fundamentado o pensamento de ambos, ao ler as cartas foi possível evidenciar que, embora os tempos de globalização, denominado de sociedade líquida, na qual anuncia-se a fragilização das relações humanas e conseqüentemente, a crise na educação, constatou-se que existe amorosidade na relação professor- aluno.

Outro achado importante deste estudo é que ocorre um processo de identificação nesta relação, pois, a criança desenha a si mesma com as mesmas características que o professor. Tal representação demonstra que no processo educativo existe uma relação dialógica entre os sujeitos do processo educacional. Nesta relação é que eles vão se construindo mediatizados pelo mundo e constroem a possibilidade de um mundo melhor. Um mundo fundamentado na troca de afetividade e saberes.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de et al. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

_____. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia não Cartas a Quem Ousa Ensinar**. Editora Olho d'Água, 1994.

_____. **Professora Sim, Tia não Cartas a Quem Ousa Ensinar**. Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Cartas a quien pretende enseñar** - 2ª ed. 5ª reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010 / /160 p.; 21x14 cm. (Biblioteca Clássica de Siglo Veintiuno)

_____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros escritos. 2000.

FREIRE, Ana Maria. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. SÃO Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MURA, Célia Mazzo; SANTIN, Rafael Henrique. **Didática na Docência do Ensino Superior**. Educação a Distância. UniCesumar, 2016.

OLIVEIRA, Terezinha. **Projeto Político-pedagógico e organização curricular do ensino**. Educação a Distância. UniCesumar, 2016.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Fundamentos Históricos Epistemológicos da Educação e suas implicações para a prática pedagógica**. Maringá-PR, 2012.

Disponível em:

<<http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/lib/ead/arquivosApostilas/1213.pdf>> Acesso em: 02 de julho de 2017.

SILVA, M. L. F. S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, Unicamp: FE 2001.

TERENCE, A. C.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**, 26., 2006, Fortaleza. Anais... Rio de Janeiro: Abepro, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S **A formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.