



(Des)amarrando os nós da educação social:

práticas de educadoras
e educadores sociais

Karine Santos
Dinora Tereza Zucchetti
(organizadoras)



Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Universidade Feevale

**(DES)AMARRANDO OS NÓS DA EDUCAÇÃO SOCIAL:
PRÁTICAS DE EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS**

Karine Santos
Dinora Tereza Zucchetti
(organizadoras)



Novo Hamburgo | Rio Grande do Sul | Brasil
2019

EXPEDIENTE

Presidente da Aspeur

Roberto Cardoso

Reitor da Universidade Feevale

Cleber Cristiano Prodanov

Pró-Reitora de Ensino

Angelita Renck Gerhardt

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão

João Alcione Sganderla Figueiredo

Editora Feevale

Mauricio Barth (Coordenação)

Tiago de Souza Bergenthal (Revisão textual)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Universidade Feevale, RS, Brasil

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

(Des)amarrando os nós da educação social : práticas de educadoras e educadores sociais / organizadoras Karine Santos, Dinora Tereza Zucchetti. – Novo Hamburgo: Feevale, 2019.

Dados eletrônicos (1 arquivo : 8 megabytes).

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <www.feevale.br/editora>

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7717-242-9

1. Educação social. 2. Juventude. 3. Educadores. 4. Psicopedagogia. I. Santos, Karine, Zucchetti, Dinora Tereza. II. Título.

CDU 37

Universidade Feevale

▪ Câmpus I

Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 | Bairro Hamburgo Velho | Novo Hamburgo/RS | CEP: 93510-235

▪ Câmpus II

ERS-239, 2755 | Novo Hamburgo/RS | CEP: 93525-075

▪ Câmpus III

Av. Edgar Hoffmeister, 500 | Zona Industrial Norte | Campo Bom/RS | CEP: 93700-000

Editora Feevale

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

COMO MELHOR UTILIZAR ESTE E-BOOK

Não desperdice papel, imprima somente se necessário.

Este e-book foi feito com intenção de facilitar o acesso à informação.

Baixe o arquivo e visualize-o na tela do seu computador sempre que necessitar.

No entanto, caso seja necessário, o arquivo pode ser impresso.

*É possível também imprimir somente partes do texto,
selecionando as páginas desejadas nas opções de impressão.*

*Se preferir, utilize as teclas “Page Up” e “Page Down” do teclado ou o “Scroll”
do mouse para retornar e prosseguir entre as páginas.*

Comissão Editorial

Ana Cláudia Godinho

Dinora Tereza Zucchetti

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Jacyara Silva de Paiva

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Karine dos Santos

Leandro Pinheiro

Marilene Alves Lemes

Maurício Perondi

Miriam Lacerda

Telmo Adams

APRESENTAÇÃO

Práticas educativas ditas não escolares vêm ganhando um reconhecimento social importante nestes tempos. Têm se consolidado a partir do campo da intersectorialidade, especialmente, entre as áreas da Assistência Social, Educação e Saúde. A pluralidade e a diversidade com que tais práticas se apresentam colaboram para um entendimento de educação em um sentido muito amplo e, ao mesmo tempo, difícil de especificar. A amplitude em questão se dá na medida em que se associam à educação escolar um conjunto de outras experiências a demonstrar o potencial educativo que se explicita em diferentes âmbitos e espaços da sociabilidade humana.

Destacamos nesta obra, em especial, aquelas práticas nomeadas como advindas da área da educação no campo social. A expressão Educação Social, por sua vez, vem aparecendo com frequência no cenário em que se apresentam práticas educativas vinculadas à execução de determinadas políticas públicas, neste caso específico, as da Assistência Social. Trata-se de intervenções desenvolvidas por órgãos governamentais e não governamentais que atendem diferentes públicos, com objetivos bastante específicos, mas organizadas de diferentes formas. Contudo, as intencionalidades, em geral, convergem, via de regra, à formação da cidadania, à proteção social, ao empoderamento de grupos minoritários e/ou vulneráveis, novas expressões do ensinar e aprender.

Buscando por pontos de convergência e debates, os Encontros Estaduais de Educação Social tiveram início no ano de 2016 por iniciativa do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES, grupo de pesquisa registrado no CNPq que, há cinco anos, vem desenvolvendo atividades vinculando ensino, pesquisa e extensão. A iniciativa pretende, desde então, reunir educadoras e educadores sociais como forma de disseminação da área e fortalecimento de espaços de trocas.

Sistematizar práticas, dar visibilidade aos seus proponentes é a contribuição que se pretende com este e-book resultado dos trabalhos inscritos por ocasião do III Encontro Estadual de Educação Social e I EDUSORS ocorridos na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo, no ano de 2018, em parceria com o Grupo de Estudos, Pesquisa e Práticas em Educação Não Escolar/CNPq vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da mesma Universidade. O Evento, de periodicidade anual, vem reunindo educadores sociais, professores e pesquisadores com o propósito de aprofundar os estudos no campo da educação não escolar, intercambiar experiências e sensibilidades próprias das intervenções, socializando modos de organização em torno da profissionalização, entre outros.

Dos 90 trabalhos apresentados no III Encontro Estadual de Educação Social e I EDUSORS, que teve duração de dois dias, procedeu-se, posteriormente, Edital para seleção de artigos completos. O resultado não poderia ser melhor, em cada um dos 14 artigos selecionados por avaliadores Ad hoc diferentes experiências são apresentadas, problematizadas e refletidas de forma muito particular, expressão do trabalho cotidiano de profissionais que atuam nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e no vizinho Uruguai.

Os artigos que seguem demonstram a expressão da diversidade em que se constituem as práticas neste campo. Retratando os movimentos sociais contemporâneos, no artigo **Pedagogia dos Movimentos Sociais: novas formas de mobilização, uso das mídias e participação nas**

manifestações de 2013 (ROSA; ADAMS) os autores procuram compreender as dimensões educativas estimuladas pelo Bloco de Lutas pelo transporte público de Porto Alegre e se esses movimentos de fato proporcionam aprendizado a seus participantes. Ainda no contexto dos movimentos contemporâneos, **Slam: protagonismo juvenil em versos (BRUHN; MARQUES; CRUZ)** traz uma discussão muito pertinente sobre o movimento Slam e sua potência em proporcionar o protagonismo juvenil e a ocupação dos espaços públicos no Brasil. E por falar em protagonismo juvenil, **Juventude e Direitos Humanos: um relato de experiência sobre oficinas em um projeto social (SEVERO; GIONGO)** destaca a importância de atentar para toda a diversidade brasileira, de maneira que a intervenção psicológica contemple as diferentes realidades econômicas e sociais. Para isso, as autoras relatam os resultados de um estudo realizado com jovens que tiveram oficinas de Educação em Direitos Humanos durante dois meses dentro do projeto social do qual fazem parte, localizado na região metropolitana de Porto Alegre.

Trazendo aspectos do cotidiano do trabalho com adolescentes, o texto **Quem é o adolescente do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no CRAS do município de Nova Hartz/RS (BOEIRA)** busca compreender a importância do Serviço, mas também a visão do usuário do mesmo a respeito do que é ofertado e dos impactos sociais. Continuando o apontamento de práticas desenvolvidas no âmbito dos SCFV, **Os “nós” do macramê: educação emocional com adolescentes (MARIANI; MARQUES)** traz um recorte de um trabalho maior realizado em 2018 com jovens que frequentavam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Associação de Moradores da Vila Parque Santa Anita (AMOVISA), em Porto Alegre. Este artigo destaca como a Psicologia e a Pedagogia podem se interconectar dentro dos serviços socioassistenciais para tornar o trabalho das três áreas mais potente.

No âmbito das medidas socioeducativas, o texto **Acompanhamento de adolescentes em cumprimento da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida: relato de experiência (PEREIRA)** apresenta um relato de estágio da área de Psicologia realizado com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto no município de Porto Alegre. O texto mostra as experiências da autora no espaço do estágio e como a mesma enxerga os desafios e potencialidades da Liberdade Assistida.

Trazendo o tema da privação de liberdade, o texto **De cómo irrumpe la Educación Social en el no-lugar (GONZÁLEZ)** visa a relatar a experiência dos autores como educadores sociais no Centro de Prática denominado Unidad de Internación de las Personas Privadas de Libertad N° 12 Cerro Carancho, localizado em Rivera, Uruguai.

Sobre os efeitos das desigualdades, dois textos chamam a atenção: **Percepções de estudantes de psicopedagogia sobre a relação entre aprendizagem e pobreza (TOSIM; MATIAS; PARBOCZ; CONTRERAS)** – que aborda a aprendizagem de crianças em contexto de pobreza e como os professores especialistas percebem esses processos na escola pública brasileira. É uma pesquisa qualitativa realizada a partir do interesse em compreender como os professores percebem e se posicionam diante dessa realidade. E **Hacer lugar a pesar de las ausencias (Abrir espaço apesar das ausências) (FINOZZI; GUERRA)** – em que a reflexão é sobre as situações de precarização, violência e os impactos das desigualdades para as crianças e os adolescentes “empobrecidos”, a partir da análise da realidade de um Bairro na cidade de Montevideo/Uruguai.

Consideram as autoras que as práticas socioeducativas podem oferecer experiências positivas na vida desses sujeitos.

Com foco na estética e na ética, temas pertinentes na atualidade, o texto **A experiência estética como reduto para ética: diálogos com a educação (MONTIN)** pretende apoiar e contribuir para a discussão sobre a temática da experiência estética na educação e nas artes. A autora firma a ideia de que essa experiência é um caminho para entrelaçar educação e ética e que, alinhada aos processos de formação, é capaz de modificar a estrutura da sociedade atual. Na mesma linha, no texto **Brincar na primeira infância: experiências no Projeto Brincando e Aprendendo (LEAL; SILVA; RIETH; SANTOS)**, as autoras destacam as especificidades no brincar de bebês de 0 a 3 anos e relatam o trabalho desenvolvido no projeto realizado com crianças internadas na Pediatria do SUS, o mesmo promove a brincadeira como forma de enfrentamento da hospitalização e procura resgatar e estimular vínculos pais-bebê e informar os cuidadores acerca da importância do brincar nessa faixa etária.

Por último, destacamos o tema da identidade do educador social em diálogo. No texto **O educador social sem identidade na integração social (PEREIRA)**, o trabalho aborda a ação do educador social dentro da União Imbituvense do Bem Estar do Menor (UNIBEM), no Município de Imbituva, que frequentemente reproduz as práticas da educação formal e do assistencialismo, demonstrando a necessidade de explicação mais aprofundada sobre o tema. No aspecto operacional da política na qual a maioria dos educadores se vinculam, no texto **A prática dos(as) educadores(as) sociais no contexto da Norma Operacional de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS) (CARMO; MACHADO; MOREIRA)**, os autores identificam o educador social como protagonista no processo de emancipação dos sujeitos de direitos e, nesse trabalho, descrevem as atividades dos educadores sociais no Serviço de Acolhimento Institucional para Adolescentes, modalidade governamental ofertada pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR, destacando a interdisciplinaridade da prática educativa dos mesmos. Finalizando com um texto que reflete sobre a formação e seus referenciais, **A formação de educadores por meio do diálogo freiriano: construção crítica de conhecimentos pautada na diversidade e igualdade (PAULA; SILVA; CORDEIRO; CARON)** descreve as ações do curso de extensão “Paulo Freire: fundamentos de uma práxis educativa transformadora na formação de educadores(as)”, realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2017. Traz os registros dos participantes como objeto de reflexão acerca das relações que se estabelecem dentro das instituições e contextos aos quais pertencem e da atualidade da obra de Freire para o momento social e político atual.

Por fim, na pessoa dos autores, agradecemos a todos que, de um modo ou de outro, contribuíram não somente para tornar possível o III Encontro Estadual de Educação Social e I EDUSORS mas para produzir esse e-book.

*Karine Santos
Dinora Tereza Zucchetti*

SUMÁRIO

PEDAGOGIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: NOVAS FORMAS DE MOBILIZAÇÃO, USO DAS MÍDIAS E PARTICIPAÇÃO NAS MANIFESTAÇÕES DE 2013	10
<i>Roberta Soares da Rosa e Telmo Adams</i>	
SLAM: PROTAGONISMO JUVENIL EM VERSOS	23
<i>Marília Meneghetti Bruhn, Hercules Marques e Lilian Rodrigues da Cruz</i>	
JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OFICINAS EM UM PROJETO SOCIAL	31
<i>Franciéli Katiúça Teixeira da Cruz Severo e Carmem Regina Giongo</i>	
QUEM É O ADOLESCENTE DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO CRAS DO MUNICÍPIO DE NOVA HARTZ/RS	42
<i>Ismael Martins Boeira</i>	
OS “NÓS” DO MACRAMÊ: EDUCAÇÃO EMOCIONAL COM ADOLESCENTES	52
<i>Cibele N. C. Mariani e Luciana F. Marques</i>	
ACOMPANHAMENTO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	60
<i>Carolina Pereira</i>	
DE CÓMO IRRUMPE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL NO-LUGAR	66
<i>Mary R. González</i>	
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PSICOPEDAGOGIA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E POBREZA	74
<i>Karen Cristina Costa Tosim, Gabriella Cristina Matias, Priscila Arêas Parobocz e Humberto Silvano Herrera Contreras</i>	
HACER LUGAR A PESAR DE LAS AUSENCIAS (ABRIR ESPAÇO APESAR DAS AUSÊNCIAS).....	86
<i>Mária Virginia Finozzi e Pamela Guerra</i>	
A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO REDUTO PARA ÉTICA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO	91
<i>Fabiana Montin</i>	
BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO BRINCANDO E APRENDENDO.....	104
<i>Eduarda Lazzarin Leal, Bruna Fernández da Silva, Carmen Esther Rieth e Simone Moreira dos Santos</i>	
O EDUCADOR SOCIAL SEM IDENTIDADE NA INTEGRAÇÃO SOCIAL	116
<i>Ingrid Aparecida Pereira</i>	
A PRÁTICA DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO CONTEXTO DA NORMA OPERACIONAL BÁSICA DE RECURSOS HUMANOS DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (NOB-RH/SUAS).....	123
<i>Tiago Marques do Carmo, Erico Ribas Machado e Ana Paula Moreira</i>	
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POR MEIO DO DIÁLOGO FREIRIANO: CONSTRUÇÃO CRÍTICA DE CONHECIMENTOS PAUTADA NA DIVERSIDADE E IGUALDADE	135
<i>Lucimara Cristina de Paula, Márcia Barbosa da Silva, Layze Cristinne Cordeiro e Alana Flávia Baniski Caron</i>	

PEDAGOGIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: NOVAS FORMAS DE MOBILIZAÇÃO, USO DAS MÍDIAS E PARTICIPAÇÃO NAS MANIFESTAÇÕES DE 2013

Roberta Soares da Rosa¹

Telmo Adams²

Resumo: Esse estudo tem como objetivo compreender as dimensões educativas nos processos das ações coletivas estimuladas pelo Bloco de Lutas pelo transporte Público Porto Alegre. A metodologia utilizada foi a sistematização de experiências na perspectiva da pesquisa participante, através de entrevistas individuais, roda de conversa e netnografia. A referência teórica foi construída a partir de Maria da Glória Gohn, Paulo Freire, Alberto Melucci, Ilse Sherer-Warren, Manuel Castells, André Lemos, Hugo Assmann, Danilo Streck, entre outros. Nesse sentido, nos propomos a refletir sobre as mudanças que vêm acontecendo nos movimentos sociais quanto à forma de organização e comunicação e se esses movimentos proporcionam algum aprendizado a seus participantes. Concluímos que o Bloco de Lutas proporciona espaços de formação intencionais, como aulas públicas, no entanto, os sujeitos identificam como principal espaço de formação a vivência de militância nos protestos de rua, assembleias e ocupações. Identificamos indicadores de que o Bloco promove a conscientização dos sujeitos, pois tem participantes comprometidos com a transformação da realidade na busca por um mundo mais justo e igualitário, mantendo-se envolvidos em causas sociais que vão além desta organização de mobilização. As mídias sociais aparecem como forte característica desse tipo de movimento, fundamental para a comunicação e mobilização dos sujeitos, no entanto, a dificuldade de potencializar a mediação pedagógica traz algumas limitações na sua utilização.

Palavras-chave: Mobilizações de 2013. Mídias sociais. Movimentos sociais. Participação. Educação não formal.

Introdução

O presente artigo é resultado de pesquisa de Mestrado defendida no ano de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Durante a pesquisa iniciada no ano de 2013, nos dedicamos a investigar o caráter educativo do Bloco de Lutas pelo Transporte Público de Porto Alegre, que se apresenta com novas características em comparação com Movimentos Sociais tradicionais. Entre estas características estão o uso das mídias sociais, a autogestão e a desvinculação com partidos políticos.

Iniciamos o artigo contextualizando e apresentando os movimentos sociais e algumas definições sobre eles. Em seguida, discutimos sobre o caráter educativo dos Movimentos Sociais.

Na terceira seção do artigo, a utilização das mídias sociais pelos Movimentos Sociais é discutida e, na quarta seção, apresentamos o Bloco de Lutas e a importância das mídias sociais em suas ações.

¹ Universidade Federal do Rio Grande, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pesquisadora do CEPOPEs, bolsista CAPES. E-mail: robertasdarosa@gmail.com.

² Professor Doutor da UNISINOS no Programa de Pós-Graduação em Educação – apoio CNPq. E-mail: adams.telmo@gmail.com.

O percurso metodológico é descrito na quinta seção e os resultados são apresentados na sexta, seguidos de nossas considerações.

Contextualização

Para Arroyo (2003), os Movimentos Sociais surgem em contextos de exclusão, violação e negação de direitos. A articulação das pessoas em coletivos permite que estes se descubram como sujeitos. Assim, os movimentos sociais apresentam-se como espaços de educação informal ou não formal, onde os sujeitos, no mínimo, aprendem sobre seus direitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96, em seu artigo 1º, reconhece os movimentos sociais como espaços educativos³.

Na atualidade, estimulados pelas potencialidades da internet, percebemos a proliferação de Movimentos Sociais que ultrapassam limites geográficos. São movimentos transnacionais que promovem protestos simultâneos em vários países. A informação alicerça o conhecimento e a comunicação (CASTELLS, 1999). Neste sentido, os protestos e ações dos movimentos transnacionais, muitas vezes, são articulados com auxílio decisivo de Tecnologias de Informação e Comunicação (mídias sociais, e-mails, fóruns e grupos on-line, etc.). A apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) pelos movimentos sociais tem possibilitado novas formas de ações coletivas.

A sociedade é dinâmica e muda conforme seus conflitos e gestão política. Nesta sociedade, a internet apresenta-se como um eficiente meio de comunicação e organização, através do qual muitos movimentos sociais vêm se articulando. Esta nova forma de articulação por meio da rede de internet caracteriza os novos movimentos sociais por vezes com dimensões globais e organização descentralizada.

A Primavera Árabe⁴ tornou-se um exemplo de movimento articulado, organizado e divulgado por meio das TICs. As mídias sociais (facebook e twitter) tiveram papel fundamental na organização dos protestos contra os governos autoritários dos países do norte da África do Oriente Médio, englobando realidades políticas e culturais distintas entre si, como as do Egito, Síria, Líbia, Lêmem e Tunísia.

Do mesmo modo, os espanhóis, que desde 2008 passam por diversos problemas sociais e políticos, reflexo da crise econômica mundial, realizaram um protesto encabeçado pelo movimento "Democracia Real Já" e ocuparam diversas praças reivindicando maior participação da população nos espaços democráticos. Durante a ocupação, o movimento criou uma conta no twitter – @AcampadaSol – e vídeos feitos com telefones celulares foram postados na internet, conectando os manifestantes em tempo real e motivando a ocupação de novos espaços em outras cidades.

Os ativistas que aderiram ao movimento, conectados pela internet, mobilizaram uma ação conjunta, denominada "Global Change", propondo um dia mundial de ocupação de praças. O

³ A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB 9.394/96).

⁴ Uma das justificativas do nome "Primavera Árabe" pode ser atribuída ao despertar do mundo árabe para sua condição social e política, como os altos índices de desemprego, regime político ditatorial e a pouca liberdade de expressão.

chamado foi atendido e houve protestos e ocupações em diversos países, como Portugal, EUA, Chile, Itália e Brasil.

Além de facilitar a interação, a internet apresenta-se como um meio de comunicação com potencial democrático e facilita a reflexão ao possibilitar a contrainformação. Contudo, a positividade das TICs não é algo dado, pois, pelo seu contraditório, ao mesmo tempo em que são aliadas na articulação de movimentos, também podem contribuir para sua desarticulação e criminalização.

Em 2013, o Brasil passou por uma “onda de protestos” iniciada, com maior força, em Porto Alegre, pela luta contra o aumento da passagem de ônibus. Vale lembrar que nesta cidade existem raízes históricas de forte cultura de militância política e organização popular, com destaque ao fato de ter sediado várias edições do Fórum Social Mundial (FSM). O movimento dos indignados ocupou a Praça da Matriz na região central de Porto Alegre, considerada o centro político do estado, já que em seu entorno estão localizadas a sede do Poder Executivo Estadual, a Assembleia Legislativa, o Palácio do Ministério Público e o Palácio da Justiça. A ação denominou-se “Ocupa POA”. A pesquisa se deu a partir da sistematização da história deste importante momento pelo qual o país passou em 2013. E, num segundo momento, procedemos a uma contextualização e reflexão sobre a teoria dos Movimentos Sociais e a incorporação das TICs.

O pedagógico e o educativo dos Movimentos Sociais

A palavra “pedagogo” significa condutor (aquele que leva alguém para um novo processo educativo). A Pedagogia é a ciência que trata da educação, sobretudo dos processos de condução de alguém para novos saberes, novos valores, para o aperfeiçoamento humano. O lugar onde se trabalha ou se exerce determinada função é um espaço educativo, pedagógico (ARROYO, 1997, p. 61).

Pedagogia é a ciência do ensino, entretanto, a prática educativa é um fato social que se dá na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política.

Para Brandão (1993), a educação é um processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida, ocorrendo em casa, na rua, igreja, etc. de diferentes formas e este processo é anterior à escola. Segundo Streck (2009, p. 3), Paulo Freire foi um pensador que soube reinventar a pedagogia em meio ao movimento da sociedade, pois uma das características da Educação Popular é: “Acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito” (STRECK, 2009).

O autor ainda destaca a forte ligação entre educação popular e movimentos sociais já que aquela se constitui em uma pedagogia DO oprimido e não PARA o oprimido, tendo o movimento social como grande escola da vida. As rebeldias dos movimentos sociais impulsionam mudanças na sociedade. Eles buscam a humanização, propiciam a construção das pessoas enquanto sujeitos conferindo-lhes protagonismo, consciência de seu tempo, sua história, identidade e papel político e social.

Moretti (2008) entende a educação popular como paradigma educativo combinado com militância política e organização dos oprimidos. A autora trata a insurgência como princípio educativo e força mobilizadora. A educação vai se construindo nos processos dos movimentos

sociais e o educativo surge de diferentes formas, através das experiências vivenciadas. O conhecimento gerado provoca mobilização e inquietação.

No século XX grupos da sociedade civil organizada trabalhavam na perspectiva de uma cidadania coletiva, uma reação ao individualismo estimulado pelo sistema capitalista. A cidadania coletiva luta por interesses coletivos de natureza diversa. Desta forma, nasce um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças: os Movimentos Sociais (GOHN, 2012).

A cidadania coletiva se dá de forma endógena e não através de intervenções externas. O próprio processo de luta é entendido como um movimento educativo, pois a cidadania constrói-se no interior da prática social como reflexo das experiências vivenciadas que geram identidade político-cultural eliminando a pobreza política, emancipando os sujeitos da manipulação e tutela. Estes tornam-se conscientes, críticos e propositivos para mudar a realidade. Demo (1995) identifica esse processo como Cidadania emancipada.

Segundo Adams (2010), a palavra emancipação significa liberdade concedida, adquirida ou conquistada. Emancipar-se quer dizer livrar-se do poder exercido por outros, superando a dependência e a submissão. Tonet (2005) afirma que o objetivo maior da educação não pode ser a cidadania que não deve ser o fim, mas o meio.

Neste sentido, Gohn (2012) destaca o caráter pedagógico dos movimentos sociais como sendo os instrumentos utilizados no processo e o caráter educativo como um processo que realimenta novos processos. Por exemplo, o processo de participação em um movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de opressão e desigualdade de determinado grupo, este é o caráter educativo do movimento. A forma como o movimento vai estimular um olhar crítico que resulte em maior envolvimento dos indivíduos na luta consciente para a superação da opressão e desigualdade pode ocorrer por meio de diversos processos, como seminários e momentos específicos de formação; mas é fundamental compreender que metodologias utilizadas para mobilizar os participantes do movimento, além das estratégias para organização e realização das ações, constituem-se em processos pedagógicos intrínsecos.

Streck (2005) afirma que se faz necessário educar a participação e que os educadores e educadoras têm papel importante nesse processo, na medida em que praticam, cultivam, orientam, informam, contextualizam e incentivam a participação, a manutenção do envolvimento e dedicação dos sujeitos nas causas sociais. A PARTICIPAÇÃO pode ser um indicador de conscientização, de que o SUJEITO está de fato comprometido com as mudanças reivindicadas.

A incorporação das novas tecnologias (mídias sociais) na organização dos Movimentos Sociais

Após a crise financeira de 2008, tomaram escala global ações contra a globalização, como o Movimento dos Indignados. A indignação ganha centralidade nas ações coletivas de jovens e atua como um dos principais parâmetros. As mídias sociais, facebook, twitter, apresentam-se como importantes meios de comunicação dos movimentos sociais da atualidade, assim como os blogs e e-mails, para divulgação e troca de informação. Celulares e diferentes formas de mídias móveis passam a ser instrumentos de comunicação básicos. O registro instantâneo de ações transformou-se em arma de luta, em ações que geram outras ações como resposta. Twitter, Facebook, Youtube,

etc., acionados, principalmente, via aparelhos móveis, são ferramentas do ciberativismo que se incorporam ao perfil do ativista.

As ações de diversos movimentos são articuladas on-line por meio dessas TICS, mas continuam – como os movimentos sociais de vanguarda – sendo motivados por crises que afetam as condições de vida das pessoas, receios em relação às instituições políticas que administram a sociedade (CASTELLS, 2013).

Essas ações têm pautado agendas de lutas sociais a partir de novas demandas, formas de organização, comunicação e ação, e questionam o modelo de desenvolvimento atual. Muitas dessas ações têm dado voz e vez a novos sujeitos sociopolíticos: os jovens (GOHN, 2013).

Segundo Gohn (2013), os sujeitos simpatizantes da causa que atendem aos chamados para participar em protestos poderão se tornar ativistas de um movimento social, sensibilizados por um problema social, como corrupção, preconceito, etc. No texto “A revolução será tuitada”⁵, a autora atribui aos “novíssimos movimentos sociais” a característica inovadora do debate de demandas grupais, como emprego, saúde, educação e serviços sociais, visto que as pautas dos movimentos que antecedem os “novíssimos” tinham caráter mais identitário ao redor de gênero, etnia, opção sexual, entre outros.

A autora defende que é um novo modelo de associativismo, diferente das rebeliões dos anos de 1960; mas igualmente distinto dos movimentos altermundistas recentes, como o Fórum Social Mundial. As diferenças vão desde os campos temáticos tratados, passa pela forma de comunicação, até a forma como vêm os partidos e organizações políticas. Observa-se um novo cenário econômico e sociopolítico, em que marchas, ocupações e manifestações voltaram à cena em diferentes partes do mundo globalizado. As manifestações atuais são diferentes das dos anos 1990. Mas são, ao mesmo tempo, resultado de conjunturas estruturadas naquela década, como a globalização, que produziu uma geração ampliada de excluídos. Além dos excluídos pela pobreza, agregam-se os jovens desempregados, reflexo das regras internacionais do trabalho no mundo globalizado.

As referidas mobilizações não têm sido convocadas por partidos políticos ou sindicatos, ainda que muitos deles peguem carona com o desenrolar das ações. A principal explicação é o desencanto com a política tradicional, a indignação diante do cenário de corrupção que aparece como incontrollável em diversos países, aliada à falta de vontade política dos dirigentes em meio a burocracias imobilizantes.

Esse novíssimo movimento social apresenta-se plural, diverso, nesse espaço virtual ou presencial onde estão presentes sujeitos engajados e politizados e sujeitos motivados pelo fervor do momento, pelo sentimento de pertencer e participar.

É importante observarmos que as motivações comuns, básicas, dos novíssimos movimentos sociais são a democracia (direta e verdadeira) e a liberdade de expressão. As mídias sociais com seu caráter ciberdemocrático possibilitam esta comunicação livre dos militantes e simpatizantes, conectando as ruas em tempo real, repercutindo nas mídias convencionais, fomentando a opinião

⁵Texto publicado em junho de 2012 na revista CULT.

pública que acaba influenciando discursos neoliberais mundiais, cumprindo, de certa forma, uma função de movimento social.

Cabe refletirmos sobre o real impacto das informações trocadas via mídia social na realidade e nas práticas dos sujeitos e a qualidade da participação delas nas ações dos MS.

O Bloco de Lutas pelo Transporte Público de Porto Alegre

Em novembro de 2011, os ativistas do “Ocupa POA” e outros movimentos organizaram, também via mídias sociais, a ocupação do Largo Glênio Peres, na área central da cidade de Porto Alegre. Este espaço histórico de manifestações políticas foi “adotado”, em 2010, por uma famosa marca de refrigerantes patrocinadora da copa do mundo, evento este que Porto Alegre também sediou. Os protagonistas do referido movimento passaram a ocupar o espaço programando atividades culturais e de lazer uma vez por semana, denominando a atividade de “Defesa Pública da Alegria”. No entanto, a empresa “adotante” foi realizando “reformas” no espaço e, em setembro de 2012, instalou no Largo um boneco inflável, mascote da copa do mundo, tal como ocorria em diversas capitais do país.

No dia 4 de outubro de 2012, na manifestação do movimento “Defesa Pública da Alegria”, convocada via facebook, houve um desfecho violento considerado, pelos integrantes do movimento, como uma ação truculenta, houve um confronto entre manifestantes, policiais e guarda municipal que resultou em dezenas de pessoas feridas. A ação gerou polêmica no país inteiro conquistando aliados e inimigos. Após o caso em Porto Alegre, outras capitais, como Rio de Janeiro e Brasília, realizaram “ataques” ao mascote inflável.

As manifestações contra o aumento da passagem de ônibus em Porto Alegre, que foram também articuladas pelo facebook, em 27 de março de 2013, igualmente acabaram em embate entre manifestantes e policiais, com repercussões difundidas tanto pelos meios tradicionais (TV e rádio) como pelas redes sociais. Após as pressões do movimento, o Ministério Público concedeu liminar ordenando que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre não aumentasse a tarifa da passagem até que os contratos de licitação de transporte público fossem revistos. Assim, a tarifa retornou ao preço anterior. Mesmo com esta localizada conquista, as manifestações continuaram, ganharam mais ativistas e atos foram realizados em diversas cidades do país, reunindo milhares de pessoas.

Reconhecidas como ações coletivas do tipo antagonista, por sua existência e forma de organização e expressão, estas mobilizações transmitem uma mensagem para o resto da sociedade, afetando instituições políticas através de conflitos que colocam em pauta suas demandas (Melucci, 1997). Mas constatou-se, também, outra característica: a participação de coletivos informais, que lutam com intencionalidades difusas por mudanças sociais, por reconhecimento, como grupos anarquistas e outros coletivos urbanos (SCHERER-WARREN, 2006).

Durante as manifestações contra o aumento da passagem, várias outras pautas de reivindicações vieram à tona somando-se à característica antagonista do movimento. Os governantes desacomodaram-se e votaram alguns projetos que respondiam a algumas demandas, entre elas, a viabilidade de um plebiscito para a reforma política proposta pela Presidente da República. Tal fato reafirma a identidade de Movimento Social à estas ações que se caracterizam como conduta reivindicatória e política, conforme classifica Merlucci (2011).

Durante as manifestações surgiram cartazes dizendo: “o gigante acordou”, fazendo referência ao hino brasileiro. De fato, a maior parte dos manifestantes estavam reclusos em seu individualismo, adormecidos e agora perplexos. Mas uma pequena parte, a que iniciou os protestos, a base dos movimentos, como o Passe Livre, em São Paulo, e o Bloco de Lutas pelo Transporte Público, em Porto Alegre, estiveram em permanente vigilância. “Acordados” há mais tempo, mantinham ações permanentes frente ao modelo capitalista opressor e excludente.

Para o “gigante” que acabava de acordar era necessária uma ação educativa que orientasse ou desse subsídio para que construísse respostas fortes, politizadas e propositivas. Era iminente o risco de esta população mobilizada tornar-se massa de manobra das grandes mídias ou presas fáceis para movimentos de extrema direita fascistas e nazi-fascistas.

Para que fatos como a ditadura civil-militar de 1964 não se repitam, o movimento Bloco de Lutas tem utilizado a internet para mobilizar os ativistas a participar de aulas públicas, a exemplo do Movimento dos Indignados na Espanha; ou também assembléias horizontais em espaços públicos, a fim de situar os participantes. O movimento adotou uma postura de não conceder entrevistas às grandes mídias, alegando que estas vêm contribuindo para a criminalização do movimento e manipulando a população. Frente à exaltação de um tendencioso patriotismo, o movimento tem destacado que a luta é por direitos humanos, direito de ir e vir: “o orgulho de ser humano acima de tudo”.

Em 10 de julho de 2013, o Bloco de Lutas pelo transporte público ocupou a Câmara de Vereadores de Porto Alegre reivindicando o passe livre para estudantes e desempregados e a abertura das contas das empresas que administram o transporte. Foi uma ação de repúdio em relação ao que ocorrera no dia 1º de julho, quando os vereadores rejeitaram, em votação, as emendas pela transparência nas contas do transporte público. A ocupação iniciou com 50 pessoas e, após difícil negociação com o Presidente da Câmara, os portões foram abertos e cerca de 200 militantes de diferentes coletivos, partidos e organizações juntaram-se ao grupo, com faixas e bandeiras. A primeira barraca foi montada e, em assembléia, o Bloco de Lutas decidiu aceitar a permanência do grupo que iniciou a ocupação. Os militantes saíram após protocolar um projeto de lei que garante a abertura à população das planilhas de custos das empresas de ônibus de Porto Alegre.

Com o refluxo ou esgotamento de modelos de Movimentos Sociais Urbanos tradicionais, as manifestações de junho e julho de 2013 reavivam a esperança de um outro mundo possível, levando os manifestantes a crer que vale a pena lutar por mudanças na estrutura política do país. De acordo com os participantes, resta lutar para que as vozes não se calem, mantendo o “gigante” acordado e alimentando a busca por respostas fortes.

O exercício de um novo processo metodológico de pesquisa

Para analisar o potencial educativo do Bloco de Lutas pelo Transporte Público, analisamos a página do facebook e realizamos uma roda de conversa com cinco participantes do bloco.

Netnografia

Como já foi abordado anteriormente neste trabalho, o uso das mídias sociais é uma característica dos novíssimos Movimentos Sociais e inclusive do Bloco de Lutas Porto Alegre, que possui um grupo no Facebook, com mais de doze mil participantes. Como fazer pesquisa na relação com o ambiente virtual?

O ponto de partida, em nossa experiência, foi a postura etnográfica, mas que exigiu ressignificações. Segundo Angrosino (2009, p. 30), etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, suas relações interpessoais, suas produções e suas crenças. Para Baztán (1995, p. 30), “etnografia é o estudo descritivo da cultura de uma comunidade, ou de algum de seus aspectos fundamentais, sobre a perspectiva de compreensão global da mesma”.

A netnografia (net + etnografia) é uma metodologia recente que se dedica a analisar conteúdos disponibilizados na internet. Kozinets (2010) defende o uso do termo para diferenciar a nova metodologia da etnografia. Segundo ele, a netnografia é adaptada ao ambiente digital desde a coleta de dados até a análise.

Segundo Amaral, Natal e Viana (2008, p. 35), a etnografia virtual pesquisa “os processos de sociabilidade e os fenômenos comunicacionais que envolvem as representações do homem dentro de comunidades virtuais”.

A fim de resgatar o olhar dos membros da página do Facebook do Bloco de Lutas (Bloco de Lutas pelo Transporte público Porto Alegre), foi lançada uma enquete questionando sobre que vivências no Bloco de Lutas proporcionou mais aprendizado aos militantes.

Além da enquete, foi realizada igualmente a análise do perfil de participantes a partir de informações postadas no Facebook.

Roda de conversa

Com o objetivo de realizar um debate coletivo que possibilitasse o cruzamento dos olhares dos diferentes sujeitos, organizamos uma roda de conversa baseada nos princípios dos Círculos de Cultura, como “democratização da palavra, da ação e do poder” (BRANDÃO, 2010, p. 69).

Segundo Ferreira (2014), a roda de conversa é um meio conveniente de coletar informações, discutir temas polêmicos e, também, uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de argumentos a partir de falas e indagações em clima informal ou menos formal.

Para a roda de conversas foram convidados outros sujeitos além dos entrevistados. Foram propostos para debate os seguintes tópicos: Contribuições e limites da mídias sociais e Dimensões educativas do Bloco de Lutas.

Leitura dos instrumentos empregados na pesquisa

A questão dos potenciais e dificuldades da utilização das mídias sociais pelo Bloco de Lutas foi debatida na roda de conversas e os sujeitos avaliaram que a página no Facebook é fundamental para divulgar e mobilizar as pessoas; além de ser um espaço informativo onde também é possível anexar documentos, textos, etc. Ao mesmo tempo, o grupo avaliou que a informação é disponibilizada, porém, sem discussão aprofundada.

As mídias sociais podem contribuir para a democratização da informação e o debate coletivo, mas Assmann (2000) recomenda cautela com o conceito de “sociedade da informação”. Pois, segundo o autor, esse termo refere-se à presença generalizada das tecnologias da informação e da comunicação em nossa sociedade, já que, por vezes, os termos “sociedade do conhecimento” e “sociedade aprendente” são utilizados como sinônimos de “sociedade da informação”.

Segundo Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), a informação pode ser transmitida, utilizada, manipulada e transformada. O aprendizado ocorre quando, a partir da interação com o meio, o sujeito se modifica.

Nos arquivos postados no grupo do Bloco de Lutas no Facebook, encontramos alguns materiais informativos como encaminhamentos de assembléias, panfletos sobre os atos, notas públicas emitidas pelo bloco, projetos de lei sobre transporte público, artigos de jornais e entrevistas relacionadas à causa do bloco e materiais que visavam orientar os manifestantes sobre como reagir no momento do ato, em caso de uso de spray de pimenta, por exemplo.

Um arquivo em especial chamou atenção tanto pela quantidade de curtidas, que foram 20, (sendo que a média de curtidas em arquivos postados fica em torno de oito), quanto pelo conteúdo – “Carlos Marighella: manual do guerrilheiro urbano”. Esse tipo de arquivo tem caráter formativo e educativo, no entanto, uma mediação pedagógica poderia potencializar seus resultados.

O simples acesso à informação, seja um manual ou uma cartilha, não garante aprendizagem. Demo (2001, p. 21) afirma que “‘aprender’ é estratégico para não sermos massa de manobra nas mãos dos outros ou do ambiente hostil”. Entre informação e conhecimento há um processo educativo, e a mediação pedagógica, estrategicamente planejada, torna-se importante para mobilizar e provocar essa ação que leva à aprendizagem. De acordo com Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010, p. 76), a mediação pedagógica fomenta a problematização da informação, possibilitando que o sujeito reflita sobre ela e a signifique. Esse processo se caracteriza pela interação permanente e continuada e não pelas simples trocas de mensagens isoladas.

A questão sobre os potenciais e limitações da utilização das mídias sociais pelo bloco também foi lançada no grupo do Facebook e, assim como na enquete, em quatro dias não houve resposta, e apenas três curtidas.

Segundo os participantes da pesquisa, no caso do Bloco de Lutas, o Facebook foi, e ainda é, fundamental para informarem sobre as pautas, ações e para mobilizar militantes. No entanto, também serviu para identificar os militantes e persegui-los como citado anteriormente. Além disso, as mídias sociais limitam-se ao acesso à informação sem garantia de aprendizagem.

Pedro Demo defende a idéia de aprendizagem reconstrutiva e política, que implica em superar a pobreza política ou ignorância, saber mudar-se e mudar o meio de forma criativa e dinâmica (DEMO, 2001, p. 20). Assim, cabe refletir sobre a utilização das mídias sociais pelos MS; se através delas é possível estabelecer uma “relação dialética entre os sujeitos, se contribuem para a leitura do mundo com clareza política e o engajamento nos processos de mobilização e de organização para a luta em defesa de direitos e transformação social”.

Considerações finais

As manifestações ocorridas no Brasil, em 2013, lembraram, para quem já vivenciou, e ensinaram, para quem nunca tinha visto, o poder das ruas, da mobilização popular, da coletividade. As manifestações de 2013 sinalizaram o caminho que leva à saída da perplexidade, apatia e individualismo.

O ano de 2013 está marcado na história política do Brasil como mais um momento em que a população saiu às ruas para reivindicar, entre outras pautas, direitos, participação e respeito. Contudo, esse novo capítulo da história brasileira traz uma característica nova, a utilização das mídias sociais.

No caso do Bloco de Lutas, o facebook foi a mídia mais utilizada e reconhecida como importante meio de comunicação e mobilização entre os participantes do movimento. Além disso, o facebook se apresentou como uma fonte de informação alternativa às grandes redes de comunicação.

Apesar de as mídias sociais não garantirem uma reflexão sobre as informações, encontramos no decorrer da pesquisa militantes engajados com uma compreensão crítica da realidade social, o que revela um processo de conscientização. Todos os participantes da pesquisa tinham clareza dos objetivos do Bloco de Lutas e, mesmo passado mais de um ano das manifestações, os mesmos se mantiveram envolvidos com as causas sociais; ou seja, com a mudança da realidade de opressão, injustiça e violação de direitos.

Essas também foram as principais motivações que levaram os sujeitos da pesquisa a participarem do Bloco de Lutas. Contudo, os participantes reconhecem que nas manifestações haviam pessoas que ali estavam pelo impulso, pela indignação sem reflexão.

No início das manifestações de 2013, muito se questionou se o Bloco de Lutas e o MPL eram de fato movimentos sociais, pois não apresentavam lideranças, relação direta com partidos políticos, enfim, tratava-se de uma nova forma de organização se comparada com os movimentos sociais tradicionais. No entanto, podemos observar que se trata, sim, de um movimento social, pois é um grupo de pessoas reunidas ao redor de uma demanda popular que se utiliza de diferentes estratégias para reivindicar essa demanda. Além disso, o movimento demonstra preocupação com a formação dos participantes para que todos participem do debate e encaminhamento das pautas. O bloco também proporcionou experiência social aos seus participantes, seja na ocupação da câmara de vereadores de Porto Alegre, seja nas manifestações de rua.

Segundo Freire (2003), os movimentos sociais têm, entre suas funções, a de serem “parteiras” da consciência. Acreditamos que esse “trabalho de parto” da consciência se dá a partir da formação que se dá pelo processo de participação. A ocupação da câmara de vereadores proporcionou aos participantes do Bloco de Lutas uma experiência de convivência e autogestão, apontada pelos entrevistados como única e que proporcionou muitos aprendizados. Certamente, nessa experiência, algumas consciências foram partejadas.

Nessa pesquisa nos desafiamos a utilizar a netnografia como um dos instrumentos da pesquisa dentro da metodologia de sistematização de experiências. As informações obtidas através da análise do grupo do Bloco de Lutas no facebook, evento do seminário realizado durante a ocupação da câmara e perfil de participantes do grupo na mídia social enriqueceram a pesquisa,

principalmente quanto às dificuldades encontradas para a realização da roda de conversa. No entanto, as perguntas lançadas diretamente no grupo do facebook não tiveram resposta, e esse silêncio desperta interesse sobre possíveis motivações.

Soma-se a esta questão o interesse em aprofundar o estudo e aproximar a netnografia de outras metodologias de pesquisa, como a sistematização de experiências.

Não podemos deixar de citar a questão dos participantes que se limitam às ações nas mídias sociais e os limites de uma mediação pedagógica. Nesse sentido, levantamos outra questão para estudos futuros, quem educa a participação nas mídias sociais?

Consideramos que a “Pedagogia dos Movimentos Sociais” é a pedagogia das vivências e estas proporcionam o aprendizado da tolerância às diferenças, da importância da coletividade, da formação constante, do compromisso com a realidade para que as injustiças possam ser identificadas, denunciadas e combatidas. A pedagogia dos movimentos sociais educa para que esse processo não acabe nunca, utilizando-se de diversas metodologias, entre elas, as mídias sociais e os protestos de rua. Nesse sentido, entendemos que essa pedagogia está presente no Bloco de Lutas, pois, apesar das ações em 2014 terem sido reduzidas, o ano de 2015 se inicia com manifestações contra o aumento da passagem em várias cidades do país, entre elas, Porto Alegre; e está sendo organizada pelo Bloco de Lutas, iniciando com uma aula pública intitulada “Por quê lutar contra o aumento?”. O bloco segue lutando, defendendo essa pauta e trabalhando para a conscientização e mobilização de antigos e novos militantes comprometidos com a realidade.

Referências

- ADAMS, T. (1995). **Educação e economia popular solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado. Aparecida: Idéias & letras, 2010.
- AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. (2008). Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Revista Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, ed. 20, p.34-40, dez.
- ARROYO, M. (1997). Pedagogia das relações de trabalho. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n.2, ago/dez.
- _____. (2003). Pedagogia em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 28-49.
- BRANDÃO, C. R (1993). **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos).
- _____. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime. José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CASTELLS, M.(1999). **A sociedade em rede**. 9. Ed. São Paulo:Paz e Terra, 2003.
- _____. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar. 2013.
- DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados. 1995.

FERREIRA, F. C. **Pedagogia no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo. 2014.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo. 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184p. 1987.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

GOHN, M. G. **“Não são apenas os ‘sem’ que protestam, os ‘com’ estão ameaçados”**, in: Entrevista. IHU online, São Leopoldo, 11ago, p.4-8. 2003.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo, SP: Cortez. 2012.

_____. **Sociologia dos Movimentos Sociais: Indignados, Occupy, Wall Street, primavera Árabe e mobilizações no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2013.

LEMONS, A. **Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura**. Galáxia, n.8.2004.

Lévy, P. L. **Pierre Lévy comenta os protestos no Brasil: ‘Uma consciência surgiu. Seus frutos virão a longo prazo’** [26 de junho de 2013] Entrevistador: André Miranda. Disponível em: <http://netativismo.wordpress.com/2013/11/01/entrevista-com-pierrelevy/> Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Entrevistador: Andrei Neto. **Sociólogo francês diz que protestos vão continuar**. Disponível em <http://netativismo.wordpress.com/2013/11/01/um-orgasmo-democratico/> Acesso em: 30 out. 2013.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd. 1997.

MELUCCI, A. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

MORETTI, C. Z. **Educação Popular em José Martí e no movimento indígenas de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia Latino - Americana**. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, 2008.

_____. **Rebeldia/Rebelião**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e Zitzkoski, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSA, R. S.; ADAMS, T. **Educação não formal, desenvolvimento da cidadania e direitos humanos: em busca de indicadores de avaliação de políticas públicas**. V Colóquio Internacional de Educação em Direitos Humanos. 2013.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. L. V. **M-learning e U-learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel e Ubíqua**. São Paulo: Pearson Education. 2013.

STRECK, D. R. **Dizer a sua palavra**. São Leopoldo, RS: Editora Seiva. 2005.

_____ (2006). **Das mobilizações às redes de Movimentos Sociais**. Sociedade e Estado. Brasília, n. 21, p. 109-130. 2006

_____; ADAMS, T. Lugares da Participação e Formação da Cidadania. Civitas: **Revista de Ciências Sociais** (Impresso), v.6, n.1, p. 95-117.

_____; ADAMS, T. 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.

_____. **Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre a Educação popular e os movimentos sociais**. XXXII Encontro Nacional da ANPED, Caxambú. 2009.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS: Unijui. 2005.

TREVISAN, A, P., Bellen, M, H (2008) Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de administração pública**, v. 42. 2008.

SLAM: PROTAGONISMO JUVENIL EM VERSOS

Marília Meneghetti Bruhn¹

Hercules Marques²

Lilian Rodrigues da Cruz³

Resumo: O *poetry slam* ou *slam* é uma competição de poesia falada na qual jovens têm espaço de livre expressão poética. Este trabalho tem como objetivo discutir as potencialidades do *slam* na promoção do protagonismo juvenil em educação social. Inicialmente, descrevemos como o *poetry slam* surgiu nos Estados Unidos e como essa expressão poética coletiva se constitui no espaço urbano de Porto Alegre. Depois, analisamos as discussões do conceito de juventudes – propostos por Juarez Dayrell (2016) e por Luís Antônio Groppo (2017) – e a relação do *slam* com as juventudes, principalmente com jovens marginalizados. Discutimos como o *poetry slam* produz narrativas sobre outros modos de experimentar as juventudes, visibilizando autores e protagonistas de histórias que fogem de discursos homogeneizantes sobre jovens da periferia. Para pensar como as narrativas produzem outras subjetividades, nos inspiramos em Chimamanda Adichie (2009) e Chinua Achebe (2009). Por fim, o protagonismo juvenil no *slam* se apresenta como ferramenta na educação social e na produção de cidadania.

Palavras-chave: *Slam*. Juventudes. Protagonismo.

Para começo de (con)versa...

O *poetry slam* ou *slam* – para além de uma competição de poesia falada ou um espaço de livre expressão poética – é um movimento social, político e cultural complexo (D'ALVA, 2011). Este trabalho tem como objetivo discutir as potencialidades do *slam* na promoção do protagonismo juvenil em educação social. Inicialmente, descrevemos como o *poetry slam* surgiu nos Estados Unidos e como essa expressão poética coletiva se constitui no espaço urbano de Porto Alegre, a partir de relatos da *slammer* e pesquisadora Roberta Estrela D'Alva (2011). Depois, analisamos as discussões do conceito de juventudes – propostos por Juarez Dayrell (2016) e por Luís Antônio Groppo (2017) – e a relação do *slam* com as juventudes, principalmente com jovens marginalizados, tendo como referência alguns versos de um dos autores deste trabalho, o *slammer* Hercules Marques (2018). Por conseguinte, discutimos como o *poetry slam* produz narrativas sobre outros modos de experimentar as juventudes, visibilizando autores e protagonistas de histórias que fogem de discursos homogeneizantes sobre jovens da periferia. Para pensar como as narrativas produzem outras subjetividades, nos inspiramos em Chimamanda Adichie (2009) e Chinua Achebe (2009). Por fim, relacionamos o protagonismo juvenil no *slam* como ferramenta na educação social e na produção de cidadania.

O *poetry slam* surgiu com o intuito de promover a popularização da poesia falada, como uma forma de resistência aos círculos acadêmicos elitistas e excludentes. De acordo com Cynthia Agra

¹ Psicóloga; Mestranda em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marilia_bruhn@hotmail.com.

² Poeta e Slammer; Acadêmico de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: hmarques130@gmail.com.

³ Psicóloga; Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: lilian.rodrigues.cruz@gmail.com.

de Brito Neves (2017), a poesia oral e performática para grandes plateias ocorre desde a antiguidade e em várias culturas. No entanto, o *slam* apresenta no espaço urbano uma nova possibilidade de poesia falada destinada ao povo, e não para uma elite. D'Alva (2011) conta que na década de 1980, na periferia de Chicago, nos Estados Unidos, o trabalhador da construção civil e poeta Mark Kelly Smith apresentou em um bar o primeiro *slam* do qual se tem notícia. “A palavra *slam* é uma onomatopéia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma “batida” de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto. Algo próximo do nosso “pá!”, em língua portuguesa.” (NEVES, 2017, p. 93). Nos Estados Unidos, a expressão *slam*, por exemplo, é utilizada para se referir aos finais de campeonatos de *baseball*, tênis, basquete e *bridge*. Assim, em parceria com outros artistas, Smith criou um *show* – *Uptown Poetry Slam* – no qual havia uma competição de poemas autorais. Nestas performances poéticas, os *slammers* (poetas) eram avaliados com notas do público presente. Após o sucesso desse evento, o *slam* difundiu-se para diversos países do mundo.

No Brasil, no ano de 2008, o *slam* foi trazido pela atriz e pesquisadora Roberta Estrela D'Alva (STELLA, 2015). Após ter contato com o *slam poetry* estadunidense, D'Alva idealizou a Zona Autônoma da Palavra (ZAP!), considerado o primeiro *slam* brasileiro. Desde a criação da ZAP!, este movimento cultural se difundiu pelo Brasil com a formação de diferentes coletivos de *slam*. Os *slams* brasileiros ocorrem, principalmente, em espaços públicos, como nas praças e nas estações de metrô. Os locais públicos são estratégicos para visibilizar a arte da poesia falada popular para diversos transeuntes.

Quando o Slam [...] ocupa a praça, ele ressignifica um espaço que apesar de público, na lógica da cidade neoliberal, não serve para ser ocupado por pessoas ou por artistas. Artistas fazem shows em casas de show, cobrando ingresso na porta. Poetas devem publicar e vender livros para serem lidos (FREITAS, 2018, p. 121).

Segundo Marcello Stella (2015), a ocupação do espaço público, assim como do espaço literário nacional pelos *slammers* não ocorre sem gerar conflitos. Os poemas do *Slam* desconstruem a linguagem culta, valorizando gírias e expressões da periferia. “Os sujeitos periféricos passam a reivindicar seu espaço e querem ser considerados escritores como quaisquer outros autores nacionais” (NEVES, 2017, p. 95).

Em Porto Alegre, existem dezenas de batalhas de poesias nas quais, mensalmente, os *slammers* apresentam seus poemas sobre diversas questões políticas e sociais. No Brasil, já são mais de 50 coletivos de *slam* (NEVES, 2017). Os campeões anuais de cada coletivo vão para o Campeonato Nacional de *Slams* (*Slam Br*) para determinar o grande vencedor que vai representar o Brasil na Copa do Mundo da Poesia Falada, que ocorre em Paris, na França.

Em geral, as competições de *slam* possuem poucas e simples regras: os poemas de autoria própria devem ser apresentados em até 3 minutos – sem nenhum acompanhamento de elemento cênico – aos quais um júri presente na platéia atribui notas partindo dos critérios de poesia e desempenho (VIANA, 2018). É importante salientar que, ainda que seja um espaço competitivo, o *slam* se coloca como uma possibilidade de expressão para os *slammers* e as comunidades, além de uma forma de escutar e ser escutado. De acordo com D'Alva (2011), o *poetry slam* se caracteriza pela participação coletiva, sem que nenhum participante hierarquicamente se sobreponha a outro.

Mais importante do que a competição é a celebração dos encontros e diálogos entre as diferenças que ocorre nesse espaço, principalmente entre as juventudes.

Imagens de Juventudes

Dayrell (2003) comenta que há imagens a respeito das juventudes que interferem na nossa maneira de classificar e compreender os jovens. Uma das imagens mais preponderantes é a da juventude como momento de transição, ou seja, a concepção do jovem como um ser humano incompleto, que *ainda não chegou a ser*, e que vai atingir o seu ápice na idade adulta. A partir desta perspectiva de transitoriedade adultocentrista, a juventude tende a ser vista na sua negatividade, desconsiderando as experiências do presente. A imagem de jovem como “vir a ser” é frequentemente adotada em escolas e espaços de educação formal de preparação para o trabalho.

Uma outra imagem frequente de jovem se caracteriza por uma visão romântica de juventude; como um tempo para aproveitar a vida e ter prazer inconsequentemente. “A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, [...] para experimentações com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil” (DAYRELL, 2003, p. 43). Essa imagem constitui a juventude como um estilo de vida, frequentemente relacionado com o mercado de consumo e a indústria cultural.

Por fim, existe a imagem da juventude como um momento de crise – na qual se destacam os conflitos com a auto-estima e instituições socializadoras (família, escola e trabalho). Com essas imagens socialmente construídas, “corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhe faltariam para corresponder a um modelo de ser jovem.” (DAYRELL, 2003, p. 43). É importante destacar que essas três imagens de juventudes descritas pelo autor referem-se a perspectivas eurocêntricas de jovens brancos de classe média e alta em uma situação privilegiada. Assim, se ficarmos focados nessas imagens de juventude, “não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências” (DAYRELL, 2003, p. 43).

Ao se referir a juventudes periféricas, além de desconstruir as imagens de juventudes hegemônicas descritas por Dayrell (2003), também é significativo discutir as perspectivas sociológicas de juventude que perpassam as políticas públicas, principalmente de programas educacionais não formais. De acordo com Groppo (2017), desde 1990, há duas concepções sociológicas principais: a juventude como problema e os jovens como sujeitos sociais. Quanto à juventude como problema social, enfatiza-se a ideia de que os jovens negros, pobres e em situação de vulnerabilidade social são perigosos devido ao risco de se envolverem com drogas, promiscuidade, violência e atividades criminosas. Essa construção de juventude periférica perigosa serve de justificativa para muitos projetos de instituições e que promovem educação social em áreas “vulneráveis”. Groppo (2017) alerta que esses projetos focados na juventude como problema são utilizados para “capturar supostas energias juvenis perigosas mais do que promover sua condição de cidadão em condições de igualdade aos dos jovens do asfalto”⁴ (p. 12).

⁴ A expressão “jovens do asfalto” se refere às juventudes que moram em locais da cidade que são asfaltados, diferentemente das favelas.

A segunda concepção sociológica de juventudes, como sujeito social, é a defendida por Dayrell (2016) e Groppo (2017) para ser utilizada em intervenções e políticas públicas. O jovem como sujeito é uma abordagem metodológica e ética que busca valorizar as vozes juvenis no mundo público – inclusive nos projetos que envolvem educação social – reconhecendo os jovens como cidadãos ativos e participativos.

Juventudes e *Slam*: uma combinação (po)ética

Os jovens negros e periféricos – silenciados por uma sociedade racista e elitista – se apropriaram do *Slam Poetry* como uma possibilidade de falarem, ouvirem e serem escutados – produzindo reconhecimentos a outras formas de experienciar as juventudes. A influência do rap (*rhythm and poetry*) e de outros estilos musicais que podem servir de pano de fundo para os poemas também contribui para a aproximação entre o *slam* e as juventudes (FREITAS, 2018). Para além de uma competição, o *slam* constitui-se como um potente dispositivo para dar visibilidade às narrativas juvenis. Um exemplo de narrativa de uma experiência de ser jovem é o seguinte trecho de um poema:

[...] Esse é o nosso tempo
São nossas regras
Nossas rimas
Nossas memórias
Agora pode chamar de história
Pois somos nós que escrevemos
Queimem
Todos os livros de outrora

Que mais contavam fábulas sobre invasões
Hoje eu crio minhas fábulas sobre invasões
Invadi a faculdade pelos seus portões
O segurança me parou
Eu mostrei o dedo
Depois meus cartões

Será que eu deveria estar contente?
Acho que não
Aonde eu tou, os cops tão
Mas, quem sabe
O Brasil sai campeão
O Neymar artilheiro e
A hipocrisia de capitão

Desculpa eu ainda ser o “estraga festas”
Ninguém mandou convidar essa fruta podre
É que, antes, eu só olhava pelas frestas
Por isso eu faço valer a minha presença hoje

Mas, perai, ninguém me convidou pra essa festa
Salve, aos meus ancestrais que resistiram ao coldre
Eles que me deram força pra arrombar as brechas
Por isso eu faço valer a minha presença hoje [...]”
(MARQUES, H., 2018, s/p).

Assim como nos versos acima, a partir da experimentação poética, o *slam* permite uma abertura de sentido à experiência de ser jovem, apostando na diferença. Desse modo, rompe com

certos estereótipos, lógicas e imagens hegemônicas que forjam uma “identidade jovem”, a qual cria um campo existencial limitado para o sujeito (GROPPO, 2017).

Slam: protagonismo juvenil em versos

Os *slams* promovem o protagonismo das juventudes. “A palavra protagonista vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor” (DAYRELL, 2016, p. 87). O mesmo autor afirma que protagonismo juvenil significa o jovem ocupar o papel central na comunidade, em um projeto social ou em um desejado processo de mudança social.

O protagonismo juvenil como uma concepção e uma postura advindas do reconhecimento dx jovem como sujeito, que interpreta seu mundo, age sobre ele e dá um sentido à sua vida. Implica reconhecê-lo como detentor de saberes, de formas de sociabilidade e de práticas culturais (DAYRELL, 2016, p. 87).

Ao promover o protagonismo das juventudes, faz-se ecoar a seguinte questão: *quem pode contar as suas histórias?* Tanto o *Slam* quanto os projetos de educação social que enxergam os jovens como sujeitos sociais têm como foco incentivar o reconhecimento de vozes juvenis historicamente subalternizadas. Nem todos os jovens conseguem ser atores e autores principais das suas vidas: as juventudes marginalizadas frequentemente têm as suas narrativas invisibilizadas por discursos homogeneizantes. Groppo (2017) ressalta que há uma produção de discursos hegemônicos universalizantes nas políticas públicas, em geral produzidos por adultos. Esses discursos reduzem as diversidades de experiências de ser jovem a uma única forma de juventude com marcadores sociais definidos: jovens negros, classe social baixa, moradores de periferias das grandes cidades.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), em uma apresentação no evento *Technology, Entertainment and Design* (TED) intitulada “O Perigo de uma História Única”, aponta-nos que, através do pensamento hegemônico ocidental, europeu, branco, somos subjetivados a naturalizar histórias, a acreditarmos em uma única verdade sobre povos. Assim, a repetição dessas histórias contadas a partir de um único ponto de vista transformam o outro naquilo que contamos sobre ele, ignorando múltiplas existências. O poeta nigeriano Chinua Achebe (2009), ao discutir a importância de cada um de nós contar as nossas próprias histórias a partir das nossas experiências, afirma que não existe uma história única. Logo, contar outras histórias a partir de outras autorias produz outros possíveis. Desta forma, partindo da ideia de visibilizar diferentes narrativas ao invés de uma única, os poemas apresentados em *slam* se mostram como uma alternativa possível de contranarrativa dessas tão diversas histórias de juventudes:

me chamaram de dramático
mas eu não sou ator
sou apático
sinto prazer em mergulhar dentro da minha própria dor

visitar esse lugar é meu hábito

eu to triste, eu sei
mas isso não é tão ruim

a tristeza
é
a
parte
mais sincera de mim
(MARQUES, 2019, p. 133)

Slam e Educação Social: uma composição potente

O objetivo final dos slams não é ganhar a fama midiática nem dinheiro com seus eventos, mas, paradoxalmente, de se fazerem ouvir, conclui Alcalde. Promover a poesia oral, falar poesias (spoken word), ler, escrever, declamar, divulgar, promover batalhas de performances poéticas, transformar os slams em linguagem, em educação – eis os desafios dos slammers ao/no mundo contemporâneo (NEVES, 2017, p. 97).

O *slammer* e educador Emerson Alcalde – criador do *Slam da Guilhermina*, em São Paulo – afirma que o *slam* é uma potente ferramenta de educação. Alcalde conta que, depois de participar do campeonato mundial de *slam* na França, em 2014, teve a ideia de trazer os campeonatos de poesia para as escolas do Brasil. Assim, Alcalde cria o *Slam Interescolar SP*, com o objetivo de difundir poesia marginal. Em 2018, ocorreu a quarta edição do *Slam Interescolar SP*, com a participação de 53 escolas de São Paulo. No âmbito da educação formal, já existem publicações de experiências que utilizam o *slam* para abordar conteúdos de disciplinas como língua portuguesa, história e literatura nas escolas de educação básica (SANTOS; COELHO, 2018; SOUSA, 2018; VIANA, 2018). Contudo, há escassez de publicações e eventos que relacionem educação social e *slam*.

No Brasil, a educação social engloba processos educativos que visam o desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos e, destinando-se, principalmente, para grupos em situação de vulnerabilidade ou risco social. Logo, a educação social tem uma importante função na implementação de políticas públicas como as de assistência social. Na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), instituída em 2004 juntamente com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), estão previstos Serviços de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos – Trabalho Educativo (SCFV – TEd), destinados a adolescentes e jovens de 14 anos incompletos a 18 anos, em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2005). Nos SCFV - TEd são oferecidas atividades no contraturno da escola que visam à inserção de jovens no mercado formal de trabalho, à conscientização no exercício da cidadania e à prevenção de situações de risco social (BRASIL, 2009).

O SCFV - TEd é dividido em dois módulos: o básico e o específico. No módulo específico são oferecidos cursos que ensinam competências específicas, como informática ou culinária, que preparam os jovens para assumir uma profissão (BRASIL, 2009). Já no módulo básico são utilizadas metodologias ativas da aprendizagem – inspiradas na pedagogia problematizadora de Paulo Freire – para estimular o pensamento crítico sobre direitos e deveres dos cidadãos. A pedagogia problematizadora valoriza as singularidades e a bagagem social de cada sujeito, tendo como princípio promover a autonomia, a liberdade e o protagonismo das educandas e dos educandos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). As metodologias ativas – baseadas filosoficamente na pedagogia freireana – mostram-se como um processo de aprendizado via problematização, inseridas em uma proposta de construção conjunta entre educadores e educandos. A poesia do *slam* contribui para afirmar os jovens como produtores de conhecimento. Considerando a importância do

protagonismo juvenil para a educação social em cidadania, o *slam* tem se apresentado como uma forma de trabalhar questões relacionadas a relações raciais, LGBTfobia, sexualidade, violência e participação social.

O protagonismo juvenil presente no *slam* amplia a participação e decisão dos jovens na construção de novos discursos, práticas e narrativas sobre eles mesmos, sendo também potência de transformação de vida desses próprios jovens na sociedade. No cenário da educação social, a poesia de *slam* possibilita que diversas intensidades e modos de experimentar as juventudes – ao invés de perspectivas homogeneizantes e moralizadoras – tenham papel principal na produção da cidadania. Assim, afirma-se a posição ético-política de não apenas contar outras histórias como educador social, mas também ter papel coadjuvante nessas narrativas, permitindo que outros autores também possam narrar e produzir outras existências.

Referências

ACHEBE, C. **O Mundo se Despedaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ADICHIE, C. **O perigo de uma única história**. 2009. Disponível em <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story> Acesso em 30 de Junho de 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

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

D’ALVA, R. E. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça—o poetry slam entra em cena. **Synergies Brésil**, n. 9, p. 119-126, 2011.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N.. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J. **Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório das Juventudes da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FREITAS, D. **Ensaio sobre o rap e sobre o slam na São Paulo contemporânea**. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2018.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-17, mar. 2017 .

MARQUES, H. **Invasão**. Porto Alegre: [s. n.], 2018.

MARQUES, H. **Jovem Preto Rei: nascido para vencer**. São Paulo: SB Edições, 2019.

NEVES, C. Slams - Letramentos Literários de Reexistência ao/no Mundo Contemporâneo. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017.

SANTOS, D.; COELHO, I. Os Multiletramentos no Ativismo Poético: o poetry slam como ferramenta de apropriação da realidade. **Anais do Encontro Nacional de Pós-Graduação**, v. 2, n.1, 2018.

SOUSA, M. Z. S. Uma Experiência de Oficina Pedagógica de Poesia Slam em Prol da Educação Étnico-Racial. **Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul**. 2018.

STELLA, M. G. P. A Batalha da Poesia... O slam da Guilhermina e os campeonatos de poesia falada em São Paulo. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 17, 2015.

VIANA, L. **Poetry slam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, São Paulo. 2018.

JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OFICINAS EM UM PROJETO SOCIAL

Franciéli Katiúça Teixeira da Cruz Severo¹

Carmem Regina Giongo²

Resumo: A psicologia, enquanto profissão, necessita atentar cada vez mais para a sociedade brasileira, de maneira que a realidade econômica de desigualdade, violência, exclusão social e violações de direitos também seja objeto de estudo e de intervenção dos psicólogos. Neste contexto, destacam-se as necessárias interfaces entre a Psicologia e os Direitos Humanos, no campo teórico e prático. Desta forma, este estudo pretende relatar e analisar uma intervenção em Educação em Direitos Humanos com adolescentes participantes de um projeto social de uma cidade situada na região metropolitana de Porto Alegre. O percurso metodológico escolhido para este estudo foi o relato de experiência, com foco em uma intervenção realizada durante o estágio profissionalizante do curso de Psicologia da Universidade Feevale. A prática que este estudo incumbiu-se de relatar trata-se de oficinas de Educação em Direitos Humanos que ocorreram durante os meses de maio e junho de 2017, com um total de 5 encontros semanais. Os participantes foram 15 adolescentes de diferentes graus de formação escolar, com idade média de 14 anos, participantes de um projeto social. Os conteúdos dos Diários de Campo e dos Questionários foram analisados através da metodologia da Análise Temática (MINAYO, 2001). Como resultado deste estudo, foram relatados os desafios e as contribuições da psicologia na construção de oficinas de Educação em Direitos Humanos com adolescentes. Verificou-se a importância de construir as oficinas de Educação em Direitos Humanos com o grupo, permitindo o compartilhamento e o reconhecimento da realidade dos participantes. Além disso, os encontros permitiram evidenciar as demandas de violação dos Direitos Humanos dos adolescentes, bem como os efeitos da intervenção na vida dos mesmos e as possibilidades de atuação da psicologia frente a estes contextos. Neste sentido, ressalta-se a importância de trabalhar esta temática com adolescentes, além da potência existente na contribuição da psicologia diante da articulação com os Direitos Humanos.

Palavras-chave: Psicologia. Direitos Humanos. Adolescentes. Oficinas. Educação em Direitos Humanos.

Direitos humanos e juventudes: interfaces necessárias

A ideia de Direitos Humanos é moderna na sociedade ocidental, sendo propagada com mais intensidade a partir das catastróficas violações de Direitos Humanos ocorridas na Segunda Guerra Mundial (ROSATO, 2011). As violências e atrocidades cometidas contra a humanidade, como a busca pela eugenia comandada por Hitler, assim como a bomba atômica e o desenvolvimento bélico estadunidense, segundo Bernardi (2010), validam a atuação do Estado como um dos maiores violadores dos Direitos Humanos. Então, as “feridas” marcadas por essas grandes tragédias demandaram a criação de um instrumento internacional que garantisse a proteção de qualquer pessoa, instaurando uma nova perspectiva de Direitos Humanos na sociedade atual. Fez-se necessário o início de um longo trabalho, cujo principal objetivo foi a promoção e proteção da pessoa humana (DALLARI, 2008). Desta forma, em 1945, origina-se a Organização das Nações Unidas

¹ Psicóloga. Mestranda em psicologia social e institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

² Graduada em Psicologia pela Universidade Feevale, especialista em Psicologia Organizacional pela UFRGS, mestre em Psicologia pela Unisinos, doutora e pós doutora em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho (NEST) da UFRGS, docente do curso de Psicologia da Universidade Feevale.

(ONU), com o intuito de manter a paz e a segurança mundial. Em seguida, em 1948, instituiu-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), atuando como dispositivo de regulação da ação de todos os Estados, além de normatizar a proteção internacional dos direitos (ROSATO, 2011).

Neste sentido, desde 1948, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirma-se que todos, sem exceção, nascem livres e iguais, e que toda Constituição ou sistema legal que contiver exclusões e discriminações quantos aos Direitos Humanos não possui valor jurídico legal (DALLARI, 2008). A luta na consolidação dos Direitos Humanos se estende à Psicologia como ciência e profissão, a qual, aos poucos, tem se ocupado de diversos espaços de discussões em torno dos direitos, como, por exemplo, os da criança e adolescentes, da igualdade de gênero, da Reforma Psiquiátrica, dos debates sobre sistema prisional, entre outros. Entretanto, para que isso ocorra, torna-se necessário o comprometimento do psicólogo com as propostas de transformações sociais, pois, embora exista possibilidade de participação efetiva da psicologia nos espaços de denúncias, debates, enfrentamentos e concretização de direitos e cidadanias, percebe-se a pouca atuação dos psicólogos nos espaços proporcionados a este tipo de discussão (COSTA; OLIVEIRA; FERRAZZA, 2014).

A participação da psicologia neste movimento de luta e de consolidação dos direitos deve se instaurar através do reconhecimento dos próprios profissionais da psicologia frente a sua responsabilidade com a transformação social e com a promoção da dignidade humana (BOCK et al., 2007). Assim, para que ocorra a efetivação dos Direitos Humanos na psicologia, torna-se imprescindível o diálogo entre esses dois campos, pois, somente através do diálogo e realizações de estudos entre as áreas da psicologia e dos Direitos Humanos será possível demonstrar o quanto elas têm em comum.

Desta forma, dialogando com as interfaces entre psicologia e direitos humanos, este artigo tem como objetivo relatar e analisar uma intervenção na modalidade de oficinas de educação em direitos humanos, desenvolvida durante o período de estágio profissionalizante de psicologia, com jovens participantes de um projeto social situado na região metropolitana de Porto Alegre.

Como tecer teoria e prática?

A prática sobre a qual este estudo se incumbe de relatar trata-se de oficinas de Educação em Direitos Humanos, as quais ocorreram durante os meses de maio a junho de 2017, com um total de cinco encontros semanais. As oficinas foram oferecidas em um ginásio de esportes localizado em um dos bairros (núcleos) da cidade, sendo realizadas em um anexo do próprio ginásio em que ocorrem as aulas do projeto social.

O projeto social no qual foi realizado este estágio profissionalizante possui como objetivo principal oportunizar a inclusão social e promover a cidadania de crianças e adolescentes de escolas públicas, através do viés esportivo. As atividades do projeto social ocorrem duas vezes por semana, em dias alternados, sendo que cada núcleo contempla cinco turmas distribuídas por idade, tendo em média 20 alunos por turma. Além disso, o projeto referido está distribuído por núcleos, contemplando cinco bairros de periferias de uma das cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Desta forma, os participantes foram 15 adolescentes de diferentes graus de formação escolar, com idades entre 13 e 18 anos (média de 14), todos integrantes do projeto social, sendo

que o convite para participar da atividade estendeu-se aos adolescentes de apenas um dos núcleos escolhidos.

Como instrumento metodológico foram utilizados questionários, a fim de investigar o perfil dos participantes, e o diário de campo, a fim de “retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões e as decisões na condução das oficinas” (ARAÚJO et al., 2013, p. 54), sendo que neste artigo serão relatados apenas os conteúdos descritos nos diários de campo da pesquisadora. Em relação aos aspectos éticos, destaca-se que o presente estudo passou pela avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Feevale, recebendo a devida aprovação para a execução, expressa no parecer sob o n. 2.340.904.

(Des)dobramentos possíveis nos encontros das oficinas

A proposta de oferecer oficinas de Educação em Direitos Humanos se sustenta na concepção de que os grupos em formato de oficinas se tornam um instrumento interventivo, o qual possibilita a promoção do exercício ético, crítico e político dos participantes. Segundo os autores Spink, Menegon e Medrado (2014), durante as oficinas, o material é gerado para análise, ao mesmo tempo em que é criado um espaço de trocas simbólicas, as quais potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta. Dessa maneira, os efeitos das oficinas perpassam até os simples registros de informações da pesquisa, pois permitem a sensibilização dos participantes acerca da temática trabalhada, bem como a sua consciência acerca da multiplicidade das versões e sentidos sobre o tema discutido.

Desta forma, as oficinas com a temática de Educação em Direitos Humanos foram desenvolvidas em 5 encontros semanais, cada encontro com 1 hora de duração. As oficinas ocorreram durante os meses de maio e junho de 2017, em um ginásio de esportes localizado em um dos bairros (núcleos) da cidade, sendo realizadas em um anexo do próprio ginásio em que ocorrem as aulas do projeto social.

Durante a primeira semana do mês de maio, foi apresentada a proposta da temática para a equipe técnica do núcleo escolhido, com o intuito de informá-los a respeito das oficinas que seriam oferecidas aos alunos. Na segunda semana, a estagiária se deslocou até o núcleo em que ocorrem as aulas do projeto social e apresentou a proposta das oficinas aos participantes do projeto. Após a apresentação da proposta, foram disponibilizados bilhetes contendo informações sobre os horários e as datas das oficinas de Educação em Direitos Humanos. Os bilhetes foram destinados aos responsáveis legais dos participantes interessados, já que as oficinas ocorreriam em horários diferentes das atividades do projeto.

O primeiro encontro foi iniciado com a apresentação dos participantes, esclarecimentos de dúvidas sobre os encontros e uma breve introdução da temática Direitos Humanos. Para o segundo encontro, foi planejada, juntamente com os participantes, uma oficina de contextualização histórica sobre Direitos Humanos, através de um vídeo e a construção de um painel.

No início do terceiro encontro, ocorreu a retomada dos temas gênero, discriminação, igualdade, educação e uma dinâmica referente à temática. Posteriormente, no quarto encontro, os participantes construíram um painel intitulado “Violações de Direitos Humanos” e “Promoção de Direitos Humanos”. Após a construção do painel, os participantes jogaram “Na Trilha da Cidadania”,

um jogo de trilha que foi adaptado para os participantes. E por fim, no quinto encontro, ocorreu o encerramento das oficinas.

Além disso, após a realização do 5º encontro com o grupo, foram apresentadas, para a equipe do projeto social, algumas discussões e demandas que surgiram nas oficinas com os adolescentes, sendo que a equipe do projeto decidiu levar algumas sugestões e pedidos dos jovens para a reunião de rede do município, da qual o projeto participa periodicamente. Assim, esta reunião de rede ocorreu no dia 14 de agosto de 2017.

As oficinas embasaram-se a partir da proposta de Baremblytt (1996). Segundo o autor, as intervenções nas comunidades e nas organizações devem ser realizadas a partir de um trabalho em conjunto, em uma relação de horizontalidade com o grupo, a qual deve ocorrer em um movimento paralelo onde a compreensão do que se deseja mudar, falar, ou não, é elaborada no próprio seio heterogêneo do coletivo interessado.

Para realizar um grupo com adolescentes é necessário permitir se reinventar, possuir certa flexibilidade, munir-se de materiais, estudar assuntos variados, dominar as técnicas e, ao mesmo tempo, reconhecer que, se tudo ocorrer como o esperado, o “coordenador” do grupo será apenas o coadjuvante e não o ator principal. Coordenar um grupo é oscilar de lugar, é permitir ser redirecionado e entender que o vínculo se constrói nesta troca de papéis. É ter o feeling de observar que o grupo que “dá certo” é aquele que se movimenta através dos questionamentos, que não se finda com respostas prontas, mas que está sempre aberto a novas construções.

No entanto, como menciona Pichón-Riviére (1998), para que exista um grupo, não basta um conjunto de pessoas com um objetivo comum, é preciso que os participantes façam parte de uma estrutura dinâmica chamada vínculo. Dessa forma, o vínculo com os participantes foi se construindo aos poucos. Assim, o 1º encontro, que ocorreu no dia 15 de maio de 2017, foi, sobretudo, um momento de aproximação do grupo, de conversa sobre a proposta e de decisão sobre os temas a serem trabalhados. Neste primeiro encontro, os participantes falaram sobre suas expectativas e, principalmente, sobre seus questionamentos em relação ao tema. Neste momento de implicação mútua com a temática, finalmente os participantes tornaram-se um grupo.

Os participantes nos falaram que não entendiam bem o que eram os Direitos Humanos, expliquei que iríamos construir isso todos juntos. Mas também falamos o quanto era importante a participação de todos e do quanto queríamos que as atividades fossem interessantes para eles. Assim, perguntei se eles gostavam de músicas, eles comentaram: Emicida, Costa Gold, Funk e Sertanejo, e o clima do grupo começou a ficar mais descontraído. Pensei em trabalhar com as letras das músicas nos próximos encontros, tentando reconhecer violações nas histórias contadas através delas (Diário de Campo, 15 de maio de 2017).

No segundo encontro, foram utilizadas como ferramentas reportagens de jornais e internet que retratassem sobre as violações de direitos humanos nas regiões que os participantes conheciam, conforme sugerido pelos mesmos, no encontro anterior. No encontro seguinte, através de um telão e um projetor, o grupo assistiu a um vídeo sobre Direitos Humanos. O vídeo tinha uma linguagem simples e que, ao mesmo tempo, cumpriu com o objetivo de aproximar os participantes da temática Direitos Humanos. Desta forma, o vídeo contextualizou, de forma breve, a história dos Direitos Humanos e os principais direitos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos

Humanos. A introdução do assunto, através do vídeo, despertou a curiosidade e a aproximação dos participantes com a temática, além de possibilitar que o grupo reconhecesse diversos tipos de violações de direitos.

A partir dos materiais trazidos aos encontros, os participantes conheciam e reconheciam situações de violação de direitos humanos, eles comentaram sobre as violações que ocorrem no mundo, como as guerras na Síria e sobre as crianças que passam fome em outros países, como na África. Os exemplos que os participantes trouxeram para o debate se referiam, na maioria das vezes, às violações que ocorriam distantes da realidade em que se encontravam, como se não conseguissem reconhecer o que se passava no seu próprio contexto. O autor Martín-Baró (1996), refere essa característica muito recorrente nas populações Latino-Americanas, definindo-a como uma condição de alienação social. Esta condição mantém as maiorias populares desumanizadas, alienadas em sua consciência e bloqueadas do desenvolvimento de sua identidade histórica, respondendo a uma posição de inércia perante suas realidades (MARTÍN-BARÓ, 1996).

Com a continuidade dos encontros, os participantes passaram a compreender sobre os direitos que possuíam e a questionar a forma com que eram tratados nos seus contextos. Comentaram que, por entenderem mais sobre os direitos, poderiam falar tudo que quisessem, pois possuíam “liberdade de expressão”. Observou-se que o grupo sempre se posicionava como se fossem somente os violados, e nunca cogitavam a possibilidade de também exercerem a violação, mesmo que estivessem desrespeitando o outro. Neste momento, tornou-se necessária a reflexão sobre o que são os deveres, refletindo que todo direito está atrelado a um dever e que, ao tempo que um direito se cumpre (ou se viola), um dever também está sendo cumprido (ou violado).

Eles comentaram sobre questões de Bullying que acontecem na escola. E logo em seguida os questioneei: bom, como será que podemos garantir nossos direitos? Como eu posso garantir os direitos do outro e os meus, no nosso dia-a-dia? Naquele momento eles fizeram silêncio e não responderam à pergunta, foi então que eu e a Verônica comentamos sobre uma atividade que trouxemos para pensarmos juntos sobre isso (Diário de Campo, 05 de junho de 2017).

Diante deste cenário de dúvidas e incômodos, procurou-se propor ao grupo uma dinâmica que permitisse gerar mais reflexões, que sugerisse repensar as ações de cada participante, seja no contexto do grupo ou nos outros locais que se inseriam. Apesar disso, pensar nas atividades que seriam propostas não era algo simples, pois, para cada encontro que o grupo vivenciava era necessário “prever uma dinâmica tendo-se presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.” (CANDAU, 1999, p. 18).

E foi assim que surgiu a dinâmica sobre a empatia, devido ao frequente relato de situações de violação (como preconceito e violência) realizadas pelos próprios integrantes do grupo, no ambiente escolar, além de incluir a responsabilidade de cada um na promoção dos direitos. Assim, nesta atividade, foi solicitado que todos sentassem em círculo e cada integrante deveria escrever, em um papel, algo que desejasse que o colega da direita apresentasse para todos do grupo (como por exemplo: cantar uma música, dançar, imitar algo). Assim que todos concluíram a sua escrita, revelamos ao grupo que, na verdade, quem deveria fazer a ação seria a própria pessoa que escreveu.

Ao finalizar, os participantes reagiram da seguinte forma: “Ah foi muito legal, mostra que não devemos fazer para o outro o que não queremos para nós. Como as piadas, né! Se as pessoas querem ficar com meninas ou com meninos, o que os outros têm a ver com isso?” (P4, Diário de Campo, 05 de junho de 2017). E outro participante complementou:

Empatia é a gente se colocar no lugar do outro, né! Se todo mundo fizesse isso o mundo seria tão bom. Poxa! É só cuidar da sua vida. Por que tem que ficar encrencando se a pessoa tem outra cor, ou gosta de meninos e meninas e tal?! (P3, Diário de Campo, 05 de junho de 2017).

Além disso, o ambiente de confiança que foi se estabelecendo no decorrer dos encontros permitiu que os participantes passassem a trazer, para o grupo, de forma mais acentuada, situações de violações no contexto escolar, como violência entre professores e alunos. O grupo sempre acabava se tornando um espaço para compartilhamento de situações que ocorriam na escola. Aos poucos, percebemos o quanto as relações entre colegas e professores eram importantes para eles.

Entre os comentários, uma participante falou: ‘Sora, falar mal do outro e sempre ficar de cara feia também é desrespeitar, né? Porque lá na escola tem uma tia da merenda que é sempre assim, ela fica cuidando e xingando quem pega uma banana a mais. Sabe, um dia eu vou perguntar pra ela porque ela está sempre braba daquele jeito, ela podia ser diferente, né?’ E o outro respondeu: ‘Ah eu já falei para diretora que a gente tinha que mudar isso, porque não deixa as pessoas pegar 2 bananas. Toda vez é a mesma coisa, confusão por causa de uma banana, e aquela tia da merenda sempre brigando com todo mundo, todos tem medo dela.’ (Diário de Campo, 05 de junho de 2017).

Diante disso, observa-se que a escola tornou-se a principal instituição socializadora dos jovens, sendo um dos únicos lugares em que os adolescentes têm a possibilidade de interagir com os iguais, ou seja, um local de contínua convivência coletiva (BRASIL, 2013). A escola tornou-se o principal cenário trazido pelos participantes, sendo o local em que os adolescentes passavam a maior parte do seu tempo e onde constituíam as relações de amizades, depositando também seus sonhos e suas frustrações. Era ali, na escola, que quase tudo acontecia.

E foi neste contexto que ocorreu o penúltimo encontro. Este encontro tornou-se um espaço para o exercício vivo da cidadania e de promoção dos Direitos Humanos, configurando-se em um espaço, novamente, de denúncia e planejamento de ações. Para Candau (1999), as oficinas atuam como uma estratégia metodológica privilegiada, pois tornam-se espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências e, principalmente, do próprio exercício concreto dos direitos humanos. Desta forma, iniciamos o encontro questionando como os participantes estavam e como haviam passado a semana anterior, assim, logo surgiram novas demandas para trabalhar com o grupo:

Entre as novidades da semana, uma das meninas comentou uma situação que ocorreu na escola durante a semana passada. A participante comentou que sua professora estava reclamando dos seus salários e do desrespeito dos alunos e, neste momento, ela fez uma sugestão à professora: ‘Sora, então por que não ocupamos a escola? Podemos ajudar os professores nas greves, lutando pelos direitos!’ (Diário de Campo, 12 de junho de 2017).

A participante trouxe para o grupo, com tristeza, o descaso e o desrespeito da professora diante da sua colocação. A fala da participante revelou uma série de violações que foram comentadas pelos demais participantes do grupo. Desta maneira, apesar de terem sido organizadas duas atividades para este encontro, esta discussão durou quase todo o horário disponível. Esta situação remete à importância de ter flexibilidade quando se trabalha com grupos. Afinal, nem sempre as atividades saíam como planejado e, nem por isso, significa que o encontro não surtiu efeitos. Era necessário ter em mãos uma segunda opção para trabalhar com o grupo, mesmo sabendo que talvez não fosse ser utilizada. É preciso observar o grupo e, principalmente, sentir o que os participantes desejam em cada encontro, sendo necessário planejar e, ao mesmo tempo, saber abrir mão de roteiros fechados. Bottoni e Ruapp (2014) mencionam, em seu relato de experiência de uma intervenção em um serviço público de saúde mental, a importância de manter a horizontalidade com o coletivo, não chegando com um saber pronto sobre o que o grupo precisa.

Por conseguinte, chegava o momento de finalizar os encontros e, no dia 19 de junho de 2017, ocorreu o 5º e último encontro com o grupo. Para este desfecho, foi realizada uma breve conversa com os alunos sobre o surgimento da escola, falando sobre os movimentos que lutaram pela educação pública, sobre a importância que eles têm na garantia da educação. “No final deste grupo, eu saí do ginásio com sentimentos parecidos com o que iniciei. Sai do ginásio com a certeza que este trabalho valeu a pena, mas que ainda existe muito a ser feito (Diário de Campo, 19 de junho de 2017).

A escola ideal, escola real

A gente não concordou, muitas vezes, com o que os professores e as tias da limpeza e da cozinha falam, mas a gente não pode fazer nada, nossa opinião não vale nada. Lá na escola os professores sempre têm razão, e ponto final. Não temos chance de mudar algo, sempre os alunos se dão mal, eles marcam a gente! (P1, Diário de Campo, 12 de junho de 2017).

Diante da fala deste participante, pretende-se articular uma breve reflexão em torno daquilo que os adolescentes compartilharam como sendo uma das suas principais demandas em relação à temática Direitos Humanos. Desta forma, é necessário relembrar que a escola se tornou o principal cenário trazido pelos participantes, pois praticamente todas as vivências que eram relatadas por eles aconteciam na escola. E assim, ao reconhecer os direitos e deveres, o que mais angustiava o grupo era não ter voz enquanto alunos. Porém, para compreender alguns dos possíveis caminhos que levaram, e ainda levam, à reafirmação desta realidade vivenciada pelos participantes, o leitor é convidado a refletir, brevemente, sobre o conhecimento, a educação e a escola, sendo estes pressupostos entendidos como introdutórios para se repensar a escola enquanto uma instituição que viola seus alunos.

Além disso, é comum que, ao discutirem-se temas associados à violação de Direitos Humanos e Educação, apareçam debates relativos à exclusão escolar, como falta de escola para todos. Porém, “nem sempre a exclusão se resume ao fato de que a criança está fora do espaço físico da escola, refere-se, também, ao estar fora do espaço simbólico da cultura e da economia.” (DAZZANI, 2010, p. 365). Neste sentido, é necessário ampliar o leque de discussões e adentrar as paredes das escolas

enquanto instituições legitimadas socialmente pela efetivação da educação, refletindo sobre essas “verdades” que foram construídas no decorrer dos anos.

Além disso, a educação construída na escola contemporânea valoriza, quase que exclusivamente, os conhecimentos e habilidades considerados necessários nos setores produtivos da economia capitalista (MOURA; ZUCCHETTI, 2010). Dessa forma, a escola acaba, muitas vezes, por transmitir aos alunos a percepção de que valores culturais de determinados grupos estão corretos, tendo como critérios determinadas ações pautadas na qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho. Sendo assim, os principais beneficiários da escola, os alunos, não encontram neste local a valorização e reconhecimento de seus conhecimentos sociais e culturais (DAZZANI, 2010).

Para Veiga-Neto (2006), apesar de a escola funcionar como uma instituição capaz de articular o poder com o saber, ela corre o risco de se tornar uma “arena para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, seja pela manutenção, seja pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que os alojam.” (VEIGA-NETO, 2006, p. 9). No contexto das oficinas, a escola se tornou a grande protagonista dos encontros, pois os participantes revelaram situações de violações vivenciadas cotidianamente no ambiente escolar. Entre as violações que os participantes compartilharam, ocorriam desde o desrespeito e violência entre professores-alunos, alunos-professores e alunos-alunos, até a negação da escola em oportunizar espaços para a discussão da temática Direitos Humanos. Assim, seguem alguns trechos de discussões ocorridas no 3º encontro das oficinas de Educação em Direitos Humanos, quando debateu-se o tema do direito à Educação:

Essa professora já chamou meu irmão de marginal na aula. E disse que nós também estamos nos tornando isso. Os professores vivem se implicando com o jeito dele, que não sabe se comportar, falar, todas essas coisas, sabe? Ele tem tanta raiva dela que jogou uma classe nela, no dia em que ela chamou ele de marginal! (Diário de Campo, 12 de junho de 2017).

Pelo exposto, verifica-se uma discrepância no que se refere à relação esperada entre educação e escola, demonstrando que, nas vivências dos alunos participantes das oficinas, a educação escolar não tem atuado enquanto promotora de autonomia e cidadania, mas sim pautada na lógica da disciplina, da ordem e do capital. Essas divergências tornam o ambiente escolar um cenário de despercebidas violações, as quais se instauram tanto com os alunos quanto com os professores. Para Gallo (2004), os professores também são formados da mesma maneira, apenas reproduzindo os modelos enquanto profissionais. Percebe-se que a educação proposta pelas escolas ocorre fora do “mundo real” desses alunos, destituindo-os do sentimento de pertencimento daquele espaço. É como se fosse necessário lutar para ocupar um lugar dito seu, utilizando, para isso, indeterminadas ferramentas.

Os participantes comentaram sobre seus sentimentos de impotência, compartilhando sobre sua “quase nula” participação nas decisões, na discussão dos projetos e nas situações cotidianas da escola, contrariando a prescrição da própria legislação dos sistemas de ensino. Os alunos se sentiam destituídos do seu direito de participação. Sobre essa perspectiva, é necessário recorrer novamente à Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996), que enfatiza um ensino pautado na gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Desta forma, cabe pensar o que seria uma escola com uma gestão democrática? De que forma esse pressuposto contribuiria diante do contexto da escola atual? Não se pretende, com este parágrafo, responder a esses questionamentos, principalmente porque, ao evocar um modelo democrático, parte-se do princípio de que cada escola e comunidade deverão definir sua concepção sobre esta forma de gestão. Porém, partindo das situações evidenciadas no decorrer destas entrelinhas, pode-se pensar em algumas contribuições acerca da participação da comunidade escolar e local (representantes dos alunos e dos bairros) nas decisões da escola.

Contudo, para que ocorra uma democratização da escola e, conseqüentemente, a promoção dos Direitos Humanos, é necessário que estes processos se desenvolvam de maneira crítica e conjunta, partindo da premissa de que a escola é um espaço vivamente plural e interdisciplinar. Assim, permite-se a valorização dos conhecimentos locais, dos modos de ser e existir relativos a própria existência e produção do saber daquela comunidade, e não “a disputa e conflitos de saberes dos professores, dos técnicos, dos alunos, dos pais, da comunidade e, frequentemente, das vozes de outros profissionais envolvidos na ação educativa.” (DAZZANI, 2010, p. 371).

À guisa de conclusões

O presente estudo é resultado de uma experiência que entrelaçou teoria e prática, que buscou compartilhar encontros e desencontros proporcionados pela própria experiência de estar lá e se permitir aprender com o outro. Assim, buscou relatar e analisar reflexivamente uma intervenção em Educação em Direitos Humanos, com adolescentes participantes de um projeto social, em uma cidade situada na região metropolitana de Porto Alegre. Porém, além de relatar e refletir acerca das oficinas de Educação em Direitos Humanos e das metodologias utilizadas, esta prática identificou as demandas dos adolescentes em relação à temática dos Direitos Humanos, bem como repensou a prática da psicologia diante da temática das políticas públicas e Direitos Humanos.

Através da análise do diário de campo, foi possível relatar os desafios e as contribuições da psicologia na construção de oficinas de Educação em Direitos Humanos, com adolescentes. Constatou-se que, metodologicamente, as oficinas de Educação em Direitos Humanos devem ser construídas com o grupo, sendo que as demandas e as temáticas abordadas devem ser sempre de interesse deste, de forma que, quem “coordenará” o grupo atuará como um facilitador no processo de reconhecimento da própria realidade dos participantes.

Neste cenário, percebeu-se que a Educação em Direitos Humanos trata-se de uma tarefa desafiadora, que se dá nas relações, através do compartilhamento de experiências e, principalmente, do compromisso de todos com a cidadania. Diante do compromisso com a cidadania e das vivências compartilhadas nas oficinas, verificaram-se discrepâncias e violações no que se refere ao lugar que a escola e os projetos sociais vêm ocupando no dia a dia dos adolescentes, sendo as escolas espaços com propósitos disciplinadores e de anulação da subjetividade, ao invés de

promoverem o desenvolvimento dos jovens enquanto cidadãos, além do compartilhamento de práticas de convivência e solidariedade humana. Por fim, este estudo contribui para reflexão das práticas da psicologia enquanto uma profissão comprometida socialmente e atuante nas políticas públicas. É preciso permitir reinventar-se, movimentar-se por onde houver vida, tentando torná-la, pouco a pouco, mais humana.

Referências

BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BERNARDI, C. M. C. N. A Formação em Psicologia: Ética, diretrizes curriculares e direitos humanos. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 7, 2010, Torres, RS. **Anais...** Torres: Ulbra, 2010, p. 20-37. Disponível em: <

http://forum.ulbratorres.com.br/2010/palestra_texto/PALESTRA%201.pdf >. Acesso em 03 de março de 2017.

BOCK, A. M. B. et al. Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 46-56, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500018>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

BOTTONI F. D.; RAUPP, L. M. Experimentações em um CAPS Infantil: embalos, criações, intensidades.

Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 78-95, abril, 2014. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/%20view/P.1678-9523.2014v20n1p78/7147>>. Acesso em 03 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em 10 de abril de 2017.

CANDAU, V. M. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos: educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. Rede Nacional de Direitos Humanos, 1999. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2017.

COIMBRA, C. M. B. Psicologia, Direitos Humanos e Neoliberalismo. **Revista Psicologia Política**, v. 1, n. 1, p. 139-148, 2000. Disponível em: <

http://forum.ulbratorres.com.br/2010/palestra_texto/PALESTRA%201.pdf >. Acesso em 05 de março de 2017.

COSTA, J. C.; OLIVEIRA, P. A.; FERRAZZA, D. A. Psicologia Social e Direitos Humanos: A Atuação da Psicologia Diante da Ditadura Militar e das Manifestações Atuais no Brasil. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 6, n. 2, p. 70-80, 2014. Disponível em: <

http://forum.ulbratorres.com.br/2010/palestra_texto/PALESTRA%201.pdf >. Acesso em 03 de março de 2017.

DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma Leitura Crítica. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, junho, 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011. Acesso em: 03 de agosto de 2017.

DALLARI, D. de A. Direitos humanos: sessenta anos de conquistas. In: DALLARI, D. de A. et al. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, v. 01, n. 01, 2008. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/sedh/index.html>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n. 4, 2004. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/%2025420/14746>>. Acesso em 09 de outubro de 2017.

MARTÍN-BARÓ, I. **La liberación como horizonte de la psicología**. In BLANCO, A. Psicología de la Liberación. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

_____. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, junho, 1996. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1997000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

MATTOS, P. H. C. A escola da não-violência. **Jornal Mundo Jovem**, PUC, Porto Alegre, edição 340, setembro de 2003. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/mj/jornais-09-2003 .p hp](http://www.pucrs.br/mj/jornais-09-2003.p hp)>. Acesso em 10 de junho de 2017.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UGMG, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, E, P. G; ZUCCHETTI, D. T. Educação além da Escola: acolhida de outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 40, n. 140, p. 1-20, maio/agosto, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000200016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 09 de agosto de 2017.

PICHÓN-RIVIÉRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINTO, R. M. N.; OLIVEIRA, C.B. Esporte, infância e juventude despossuída: uma análise das ONG's como acontecimento discursivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 1, p. 39-48, 2017. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328916000147>>. Acesso em 04 de outubro de 2017.

SPINK, M. J; MENEGON, V. M. E MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético políticas. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000100005&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 17 de março de 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault**. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

QUEM É O ADOLESCENTE DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO CRAS DO MUNICÍPIO DE NOVA HARTZ/RS

Ismael Martins Boeira¹

Resumo: Este trabalho visa a compreender a importância do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), com suas ações socioeducativas no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários dos adolescentes atendidos no pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da Cidade de Nova Hartz/RS, buscando conhecer o perfil desses sujeitos participantes, os motivos que os trouxeram a participar do programa, entender a visão dos mesmos sobre as ações socioeducativas ofertadas e seus impactos sociais. A metodologia adotada é de natureza básica, de abordagem qualiquantitativa, com objetivo exploratório, por meio de coleta de dados e entrevistas semiestruturadas com os adolescentes. A temática escolhida deu-se na necessidade de compreender o adolescente como sujeito de direitos e particularidades, em uma perspectiva de atendimento humanizado, valorizando a importância do serviço enquanto política pública de proteção básica.

Palavras-chave: Educação Social. SCFV. Adolescentes. Vulnerabilidade. Territórios.

Introdução

Este trabalho científico tem como finalidade compreender a importância do SCFV- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos como ferramenta de política pública de fortalecimento de vínculos familiares e sociais, buscando-se analisar os impactos das atividades socioeducativas e suas contribuições no combate às violações de direitos.

A temática escolhida deu-se na necessidade de compreender o adolescente como sujeito de direitos e particularidades numa perspectiva de atendimento humanizado tendo por base a importância do SCFV ofertado pelo CRAS-Centro de Referência de Assistência Social da Cidade de Nova Hartz/RS.

A pesquisa objetiva compreender a importância do SCFV, com suas ações socioeducativas no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários dos adolescentes atendidos, traçando o perfil dos sujeitos participantes do SCFV, os motivos que os trouxeram a participar do programa, ouvindo suas opiniões sobre as ações socioeducativas ofertadas, bem como seus impactos.

Como metodologia adotada, em relação a natureza é de pesquisa básica, com abordagem qualiquantitativa de objetivo exploratório, por meio de coleta de dados e entrevistas semiestruturadas com os adolescentes.

Na direção da investigação, a análise se aparelha em quatro momentos que se detalham em capítulos. Inicialmente, faz-se uma breve consideração sobre a Política de Proteção Básica CRAS, trazendo um recorte sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Em um segundo momento, é apresentada a discussão sobre a adolescência em vulnerabilidade social na

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale. Educador Social na Cidade de Nova Hartz. E-mail: ismaelmarboy@gmail.com. Este trabalho tornou-se possível pela orientação da Professora Dr^a Dinora Tereza Zucchetti, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

busca da identidade, cultura e social. Posteriormente, apresentam-se as delimitações metodológicas. E, por fim, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de dados e as considerações finais.

1 Breves considerações acerca da Política de Proteção Básica CRAS e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV

A Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, aprovada em 1993, promoveu mudanças importantes na questão da política de assistência social, superando a ideia de benemerência e clientelismo, consolidando-se como instrumento de todo cidadão que dela necessitar e garantia de direitos e seguridade social. No caminho de mudanças, em 2004 é instituída pelo Conselho Nacional de Assistência Social a Política Nacional de Assistência Social- PNAS, reorganizando e efetivando a política da LOAS, promovendo a instituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como base para o novo modelo de gestão da Política Pública de Assistência Social para todos. Segundo o LOAS:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993).

O SUAS, sendo fruto de conquistas históricas da população brasileira, garante a todo cidadão a proteção básica e cidadania, promovendo as soluções de dificuldades por meio de serviços e benefícios. Com o fortalecimento dessas políticas públicas, foi criado o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) o qual criou a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), fortalecendo a ação de construção do SUAS, estas mudanças objetivaram criar uma visão diferente, que promovesse a assistência com atenção as necessidades e não mais só aos necessitados, colocando a família como foco principal dessa política.

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS define a Assistência social como política de proteção a todos aqueles que dela necessitem. Segundo a PNAS, divide-se em Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de alta e média complexidade, de modo a garantir a segurança de sobrevivência (rendimento e autonomia), de acolhida e convívio ou vivência familiar. Segundo PNAS (BRASIL, 2004, p. 33) são usuários da proteção básica

A população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras).

Na PNAS, a proteção social básica será executada de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, os quais têm o caráter preventivo de vulnerabilidades e riscos sociais por meio de acolhimento humanizado nos territórios, promovendo e desenvolvendo as potencialidades e fortalecimento de vínculos familiares. O CRAS, segundo a PNAS, atua com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando à orientação e ao convívio sociofamiliar e comunitário. Segundo Vignoli (2001),

A vulnerabilidade assim compreendida traduz a situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deteriorização das condições de vida de determinados atores sociais (VIGNOLI, 2001 apud AMBRAMOVAY, 2002, p. 30).

O SCFV é um serviço organizado em grupos, tendo caráter preventivo e proativo, ele é pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários. Dentre suas premissas podemos citar: o desenvolvimento de relações afetivas e de sociabilidade; a valorização da cultura familiar; o respeito às particularidades familiares; a reafirmação de identidades e promoção de socialização; a convivência, por meio de trocas de vivências; a reorganização familiar e o incentivo à participação comunitária; todas considerando as características das vulnerabilidades sociais locais, almejando o fortalecimento de vínculos e a prevenção das situações de exclusão e risco social, colocando os membros como sujeitos protagonistas de suas histórias e conquistas.

Segundo o Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto da Secretaria Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2016, p. 39), o Serviço de convivência e Fortalecimentos de vínculos tem como público crianças e adolescentes retirados do trabalho infantil, fora da escola ou com defasagem escolar superior a dois anos, em acolhimento e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

O SCFV tem como objetivo reproduzir, nesses espaços de vivências, atividades que promovam o desenvolvimento do convívio social e da cidadania, promovendo a conscientização e prevenção de direitos a cidadãos em situação de vulnerabilidade que tiveram estes negados, além disso, esse espaço tem como dever promover palestras, debates, trazer informações e quebrar paradigmas sociais. Estes, muitas vezes, são tidos ou institucionalizados devido a relações sociais, familiares e culturais, os quais historicamente acarretam a inferiorização destes cidadãos; isso não vem de encontro a negação de sua cultura, mas sim de rupturas em ciclos que promovem as desigualdades institucionalizadas a uma determinada classe social.

2 Adolescência e vulnerabilidade social: território em busca de identidade

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), crianças são as pessoas na faixa etária entre zero e doze anos incompletos, e adolescentes são os sujeitos que se encontram na faixa entre os doze e os dezoito anos de idade. Segundo Dayrell (2006), a adolescência se caracteriza como uma transição de uma etapa do desenvolvimento humano, contudo, compreender os jovens apenas pelo fator idade seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólicos e culturais e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades que contribuem para a formação identitária dos sujeitos.

Como citado, a sociedade também tem seu papel de influência na construção dessa identidade. Vivemos rodeados de estereótipos e metas pré-estabelecidas de consumo que o sistema capitalista nos impõe. Com o adolescente de periferia não é diferente, o mesmo vive rodeado desses fatores e influências, ocasionando a entrada desse na criminalidade em busca desta

ascensão projetada pela sociedade, segundo o Caderno de medidas socioeducativas (BRASIL,2016, p. 16).

No mundo globalizado, orientado pelo consumismo e pelo individualismo, a angústia é ainda maior entre os adolescentes que não acessam facilmente os bens de consumo tidos como signos de status e pertencimento social. Valores tradicionais como aqueles relacionados ao trabalho e à educação, neste contexto, parecem perder seu apelo. A busca dos jovens de baixa renda pela inserção no mercado de trabalho frequentemente é delimitada pela ocupação de vagas que exigem pouca qualificação e que, em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma perspectiva de iniciar, ou construir, uma carreira profissional.

Segundo Dayrell (2006), a adolescência ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, tornando-se mais difícil quando os fatores de exclusão, como as condições sociais, a diversidade cultural destacada pela cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, a diversidade de gênero e de orientação afetiva e territoriais, constituem-se em diferentes formas de se vivenciar a juventude, daí a importância de políticas públicas que tragam oportunidades e resgatem a perspectiva de autoestima e reconhecimento social a esses jovens respeitando suas singularidades.

O espaço territorial também tem influência nas tomadas de decisões, sendo elas positivas ou negativas. Sabe-se que a relação de poder nesses espaços tem dimensões políticas, não o limitando apenas como físicos, mas perpassando as relações econômicas simbólicas e sociais dos sujeitos que ali transitam e pertencem. Segundo o Caderno de medidas socioeducativas (BRASIL,2016, p.52),

Os adolescentes são discriminados simplesmente por sua origem socioterritorial, sendo vítimas de preconceitos devido aos modos de falar, de se vestir e de se comportar; socialmente vistos como marcas dos territórios marginalizados. A partir desse perfil criam-se estereótipos diretamente relacionados ao mundo do crime.

Por isso se faz necessária a sustentação da implementação de políticas públicas nesses territórios atendendo às necessidades desses sujeitos, promovendo, através da cultura, educação e atendimento social com foco na reconstrução de vínculos, garantias e condições de desenvolvimento e cidadania.

3 Delimitações Metodológicas

A presente pesquisa caracteriza-se como quantitativa com objetivo exploratório. Ela foi realizada por meio de coleta de dados e entrevistas semiestruturadas e teve como público-alvo adolescentes que participam do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, no CRAS da cidade de Nova Hartz/RS. A escolha desse local de estudo derivou de sua Relevância social e da minha trajetória profissional, pois buscava conhecer o adolescente atendido no SCFV em suas particularidades numa perspectiva de atendimento humanizado, visando um melhor atendimento e execução dos objetivos do CRAS.

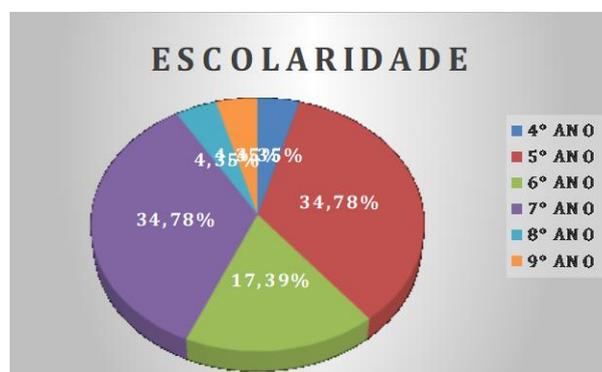
Inicialmente buscou-se compreender as funções do CRAS e do SCFV como política pública de proteção básica, analisando-se as políticas e cadernos de orientação sobre o programa além de

artigos e dissertações acerca da temática. Em um segundo momento, teve-se o contato com a equipe do CRAS de Nova Hartz solicitando-se a autorização para realização da pesquisa com o grupo de adolescentes. No primeiro encontro, foi feita análise do Sistema de Informações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SISC dos adolescentes atendidos. E no terceiro momento, foi realizado o questionário com 10 perguntas, das quais 7 eram perguntas fechadas, que foram posteriormente analisadas em forma de gráficos a partir de medidas estatísticas, e 3 abertas, as quais tinham como objetivo proporcionar aos adolescentes expressarem suas impressões acerca do serviço, como pontos positivos e negativos. Nestas, foi utilizada, como recurso metodológico, a análise de conteúdo a partir do agrupamento das respostas, dentre as que apresentaram paridades nas respostas dos jovens.

4 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de dados e semiestruturada

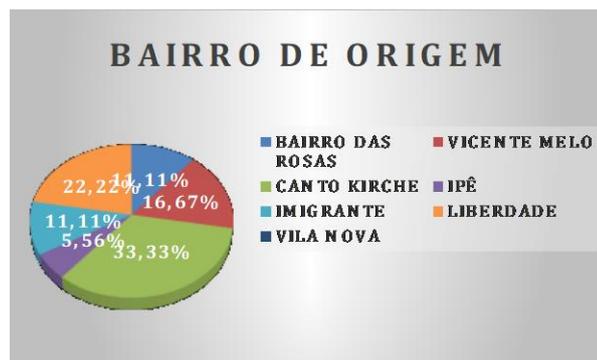
Nessa etapa, demonstram-se os resultados obtidos na coleta de dados da pesquisa. Foram entrevistados 23 adolescentes dos turnos manhã e tarde, através de um questionário livre, onde responderam sem necessidade de identificação, seja nominal ou de turno de participação. Destaco que, quando analisado o SISC, o gráfico desenvolvido foi construído através da análise das medidas socioeducativas e não por pessoas, podendo o mesmo sujeito ter sido encaminhado por mais de uma situação de vulnerabilidade.

A seguir, serão discutidos e apresentados, em forma de gráfico, os dados referentes às questões fechadas.



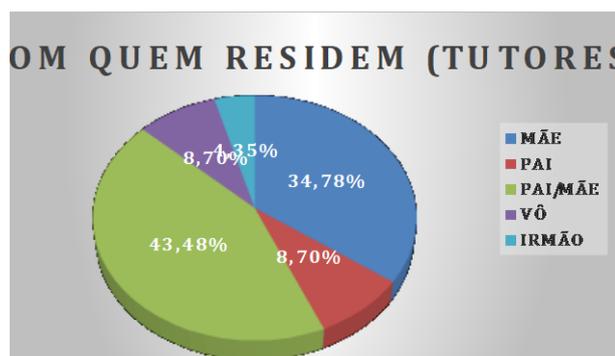
Fonte: Dados de Pesquisa (2017)

Os dados registrados no gráfico comprovam que 100% dos entrevistados cursam o ensino fundamental, sendo que a escolaridade de alguns não corresponde com a faixa etária dos adolescentes, evidenciando a repetência de alguns. Segundo o gráfico, a maioria dos adolescentes está cursando o 5º e o 7º ano, com 35% cada, seguido do 6º ano, com 18%, e por fim dos 4º, 8º e 9º anos, com 4% cada.



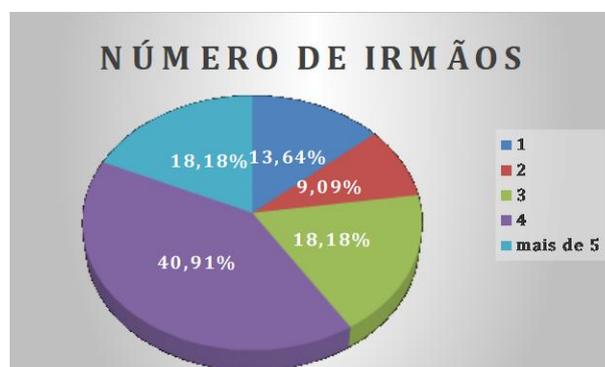
Fonte: Dados de Pesquisa (2017)

Segundo demonstra o gráfico acima, 33% dos adolescentes reside no Bairro Canto Kirche. Importante destacar que nesta zona da cidade é onde residem as famílias em situação de vulnerabilidade e riscos sociais, pois é um terreno de área verde e condições de saneamento básico precárias, além de estar localizado longe das áreas urbanas da cidade, seguido dos bairros Liberdade, com 22%, Vicente Melo, 17%, Imigrante e Vila Nova, com 11% dos atendidos, e Ipê, com 6%.



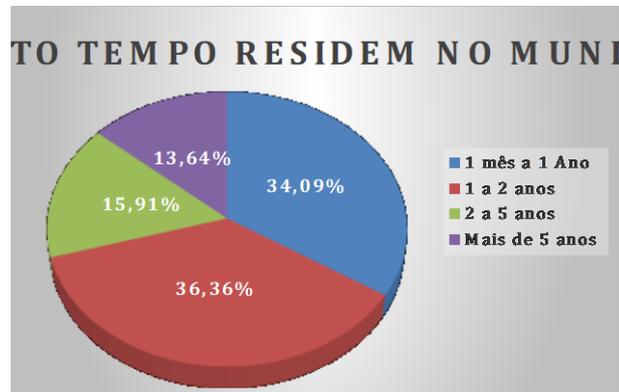
Fonte: Dados de Pesquisa (2017)

Conforme gráfico acima, 43% dos entrevistados residem com os pais, 35% somente com a mãe, 9% residem com o pai, 9% residem com o avô e 4% com o irmão, sem presença dos pais biológicos. Situação essa que nos demonstra as diferentes conjunturas familiares.



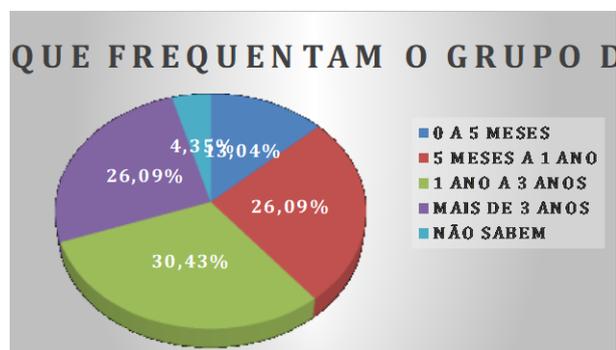
Fonte: Dados de Pesquisa (2017)

De acordo com a representação acima, 14% dos jovens possuem 01 irmão, 9% possuem 2, seguidos com 18% dos que tem 3 e mais de 5 irmãos, sendo que 41% dos jovens possuem 4 irmãos. Isto nos mostra que as famílias acolhidas no SCFV e no CRAS são numerosas e isso pode ser um fator de vulnerabilidade social.



Fonte: Dados de Pesquisa (2017)

Quanto ao tempo que os adolescentes residem no município de Nova Hartz, evidencia-se que 14% residem no município de 01 mês a 01 ano, 36% de 1 a 3 anos, seguidos de 16% que residem de 2 a 5 anos e, por fim, 14% residem a mais de 05 anos na cidade. Esses dados comprovam que muitos dos adolescentes atendidos são novos na cidade e que possivelmente essas chegadas ao município sejam “válvulas de escape” de diversas situações vivenciadas ou de risco.



Fonte: Dados de Pesquisa (2017)

Questionados sobre o tempo que frequentam o SCFV, 31% colocou que está entre 01 ano a 03 anos, seguidos de 26% que frequentam de 5 meses a 1 ano e mais de 3 anos e, por fim, 13% 0 a 5 meses; 4% não sabem. Conclui-se que 70% dos adolescentes são novos no serviço, evidenciando uma rotatividade das crianças no serviço, muitas devido a troca de cidades ocasionadas por dificuldades de emprego, problemas familiares e de relacionamentos conturbados de seus tutores, entre outros motivos.



Fonte: Dados de Pesquisa (2017)

Neste tópico, buscou-se analisar o motivo da entrada destes adolescentes no SCFV, de acordo com as políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente, colocados os SISC de cada adolescente. Nota-se que 49% dos adolescentes foi direcionado ao SCFV por motivos de vivência de violência e/ou negligência, seguidos de 32% que chegaram devido às medidas de proteção do ECA, 10% em situação de isolamento, 5% por situação de abuso e/ou exploração sexual e, por fim, seguidos por 2% em cumprimento a MSE em meio aberto e Vulnerabilidade no que diz respeito às pessoas com deficiência.

Em seguida, serão tratados e apresentados os dados referentes às perguntas abertas. Serão destacadas as respostas com maior relevância. Serão utilizados números para identificar os sujeitos de acordo com as respostas.

Pergunta 1 - O que é o SCFV para você?

Ao serem perguntados sobre o que o SCFV é para você, muitos adolescentes responderam que gostam muito de participar do programa e que se sentem bem em estar nesse espaço, pois traz para eles esperança.

“Eu gosto daqui, é legal” (A6).

“É um lugar para ter esperança e provar que o mundo não é só coisa ruim” (A9).

“Eu gosto de tudo aqui” (A13).

Segundo o caderno de orientações do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (BRASIL, 2016, p. 20),

Os grupos têm o objetivo de propiciar, entre os usuários, oportunidades para a escuta; valorização e reconhecimento do outro; produção coletiva; exercício de escolhas; tomada de decisões sobre a própria vida e do grupo; diálogo para a resolução de conflitos e divergências; reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas; experiências de escolha e decisão coletivas; experiências de aprendizado e ensino de igual para igual; experiências de reconhecimento e nomeação de emoções nas situações vividas; experiências de reconhecimento e admiração das diferenças; entre outras.

Conhecer a expressão de desejos e expectativas de cada sujeito envolvido é importante para o bem-estar e motivação à participação do grupo, de forma que ele seja acolhedor e transformador na vida dos adolescentes.

Pergunta 2 - O que trouxe você a participar do SCFV?

Interrogados sobre o que trouxe sua participação ao SCFV, percebe-se uma pluralidade de respostas que vão desde o desejo pessoal até a obrigação pelos tutores e conselho tutelar.

“Eu vim ano passado e gostei de fazer e quis fazer de novo” (A13).

"O CREAS disse que era para vir" (A19).

"O Assistente Social me pediu para participar" (A17).

"A minha mãe veio falar com eles" (A20).

"Fui obrigado a vir" (A5).

"Foi um amigo que me comunicou" (A2).

"O conselho mandou participar" (A22).

Nesse tópico, pode-se refletir da importância do trabalho em rede das instituições de defesa da criança e do adolescente. Nota-se, nas respostas, o encaminhamento de diversos setores ao SCFV, visando a importância dessas medidas socioeducativas para esses jovens.

Pergunta 3 - Aspectos positivos realizados pelo SCFV?

Questionados sobre os aspectos positivos realizados no SCFV pode-se notar que em geral gostam de tudo, tendo destaque para aulas de Teatro, Taekwondo e principalmente da comida.

" Gosto das aulas de Teatro" (A18).

"Dos professores, dos colegas e da merenda" (A19).

"Gostos dos amigos" (A21).

"Gosto dos professores e do Taekwondo" (A15).

"Gosto das comidas da Tia da Cozinha" (A10).

Segundo o Caderno de orientações do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (BRASIL, 2016, p. 24), as oficinas de esporte, lazer, arte e cultura são práticas e vivências culturais, lúdicas, esportivas e de lazer, desenvolvidas como estratégias para se alcançar os objetivos específicos do serviço. Consistem em atividades complementares aos grupos. Buscam estimular a criatividade, propiciar o acesso dos usuários aos serviços públicos e sua participação em eventos e manifestações artísticas, culturais, de esporte e lazer.

Conforme observado, percebe-se a satisfação do grupo com as atividades ofertadas e, em destaque, a questão da alimentação com a relação de afeto com a "tia" da cozinha. Ressalta-se que nesses espaços os sujeitos envolvidos devem ser promotores de acolhimento, tanto o profissional de atendimento direto quanto o indireto, visando o bem-estar do grupo.

5 Conclusão

Ao concluir este estudo de caso, percebe-se que o adolescente usuário do Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos – SCFV é um sujeito em construção de sua identidade e que vê, no serviço de convivência, uma alternativa de reconstrução de sua história, um espaço de proteção e socialização.

Analisado os perfis familiares e sociais, nota-se que estes sujeitos possuem diversas situações de estruturas familiares, muitas com lacunas, por abandono ou relações de desorganização. Pode ser percebido também que, nas questões de vulnerabilidade social, muitos adolescentes residem em bairros afastados da área central, em territórios periféricos, e possuem baixa renda. Todos esses elementos são cruciais para a formação da identidade dos mesmos, por

isso, dá-se a necessidade de buscar entendê-los em sua trajetória de vida e oportunizar, nos SCFV, uma alternativa de visão de futuro e mudanças de hábitos.

Contudo, nota-se a importância das ações socioeducativas como políticas públicas de Estado desenvolvidas nesses territórios, pois contribuem para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, instigando o protagonismo desses sujeitos e promovendo formação de novas atitudes e valores para o bom convívio em sociedade.

Este estudo de caso serve como base reflexiva e democrática para melhor atendimento aos adolescentes visando a potencialização dos mesmos e o sucesso da política pública como instrumento transformador.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** – Brasília: UNESCO, BID, 2002. 192 p.

BRASIL. **Lei Federal Nº 8.742**, 07 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS - Dispõe sobre a organização da assistência social e dá providências. Brasília, DF, 1993

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Política Nacional de Assistência Social. República Federativa do Brasil. Brasília – DF, 2004

_____. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, Distrito Federal: 2016

_____. **Estatuto Da criança e adolescente: Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. 12 ed. Brasília, Distrito Federal.

_____. **Caderno de orientações** - serviço de proteção e atendimento integral à família e serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Brasília: 2016.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A produção do espaço e do território: as relações de trabalho subordinadas ao modo de produção capitalista. **Revista Entre-Lugar** (UFGD. Impresso), v. 1, p. 73-98, 2010.

DAYRELL, Juarez (organizador). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG** - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

OS “NÓS” DO MACRAMÊ: EDUCAÇÃO EMOCIONAL COM ADOLESCENTES

Cibele N. C. Mariani¹

Luciana F. Marques²

Resumo: Este trabalho é um recorte de um estudo exploratório mais amplo desenvolvido para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia durante o ano de 2018. Realizou-se uma pesquisa-intervenção com um grupo de adolescentes que estavam frequentando o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) na Associação de Moradores da Vila Parque Santa Anita (AMOVISA), na zona sul de Porto Alegre, RS. O grupo foi composto por 10 adolescentes entre 13 e 15 anos e 4 participantes adultos, sendo um educador psicodramatista que atuava como diretor de psicodrama e três egos-auxiliares que lhe davam suporte. Os encontros destacados aqui foram 6, tendo eles frequência semanal e duração de 3h e 30min cada. As reflexões deste trabalho giram em torno do desejo e do movimento do grupo de aprender a fazer colares de macramê em uma praça próxima à sede oficial dos encontros. A experiência foi rica para todo o grupo na proposta de utilização do Psicodrama como ferramenta educativa em um serviço socioassistencial. Percebeu-se que a Psicologia pode embasar a Pedagogia dentro de um espaço da Assistência Social e que esta interconexão se torna mais potente na medida em que as três áreas dialogam para buscar o melhor para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A percepção da proximidade entre Carl Rogers e Jacob Levy Moreno pela base filosófica humanista existencial se mostrou como uma potencialidade ao instigar o desejo de futuros estudos sobre a relação das duas teorias.

Palavras-chave: Psicodrama Pedagógico. Trabalho Educativo. Educação Social. Educação e liberdade. Espontaneidade.

INTRODUÇÃO

A ideia inicial deste trabalho, desenvolvido junto a jovens participantes de um serviço socioassistencial, foi desenvolver atividades variadas que propiciassem o autoconhecimento em relação às emoções e poder estimular formas práticas de lidar com elas nos relacionamentos. Este trabalho foi desenvolvido pela primeira autora durante o Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia, sendo orientado pela segunda autora. Sendo já psicóloga ao cursar Pedagogia, interessei-me em buscar um estudo que integrasse ambas as visões na prática. Já imaginava que um tipo tradicional de condução do grupo não seria o meu perfil, dessa forma, busquei recursos para intervir de forma ativa com a colaboração do grupo.

Carvalho, Silva e Melo (2017) enfatizam a importância do uso de pedagogias ativas em que o foco das atividades é o jovem, cabendo ao professor (ou ao facilitador do grupo) a função de orientação. Considerando a importância de respeitar e estimular a autonomia e o protagonismo desses jovens desde o início da intervenção, em grupo, buscou-se um equilíbrio entre as proposições educativas ativas com intencionalidade e a compreensão de uma aprendizagem relacional que é facilitada de forma não diretiva. Sutilmente os adolescentes foram mostrando quais

¹ Psicóloga e Pedagoga, aluna do curso de especialização com crianças e adolescentes com base no Sociodrama no Instituto de Desenvolvimento Humano, Porto Alegre, RS. E-mail: cibeli.mariani@hotmail.com.

² Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: luciana.marques@ufrgs.br.

as atividades/aprendizagens que desejavam vivenciar, enquanto os facilitadores foram acompanhando e pontuando as experiências significativas que iam percebendo. Dessa forma, a aprendizagem da produção artesanal de colares e pulseiras de macramê logo se revelou um foco em torno do qual giraram os encontros e a pesquisa/reflexão como um todo. Este trabalho na íntegra deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O colar que a pesquisadora-educadora estava usando no primeiro encontro desvelou a potência criadora dos adolescentes e a iniciativa de proporem algo através do encantamento e vontade de construir um objeto-relação belo com suas próprias mãos. Escolhemos aprender vivendo, aprender integrando saberes, aprender com liberdade, aprender nas relações. O grupo desenvolveu a autoria, em sua metodologia, ao transformar as pedras encontradas no território (ao redor do prédio da associação de moradores) em pingentes coloridos e brilhantes para os colares. Falamos aqui em território querendo dizer as ruas e a praça no entorno do espaço institucional em que ocorreram os encontros. O espaço de aprendizagem constituiu-se de forma extremamente relacional, considerando os vínculos (pessoais e de espaço) como elos invisíveis que nos conectam com a beleza/potência da humanidade e o mundo. Era essa visão de riqueza dos potenciais humanos que gostaríamos que fosse a base teórica e relacional dos encontros.

A Educação Centrada na Pessoa

Parte do embasamento teórico dessa prática teve origem na Educação Centrada na Pessoa, de Carl Rogers (1902 – 1987). Esta é uma proposta pedagógica baseada em princípios do Humanismo, em especial da Psicologia Humanista, que enfatiza o processo de aprendizagem como um movimento de descoberta que se origina do interior da pessoa, a partir de um processo *autoiniciado* e que, mediante uma relação de liberdade responsável, encontra terreno para uma aprendizagem significativa da pessoa como um todo, modificando o próprio ser, a sua existência (ROGERS, 1985). Conforme Lima (2018), o educador-facilitador deve focar sua ação em auxiliar o aluno a entrar em contato com os seus gostos, interesses, metas e expectativas, incentivando-o a ser um agente autônomo da sua própria aprendizagem. Quando se diz autônomo, não se quer referir a indivíduos isolados em si mesmos, mas em relação. Entretanto, o foco do aprendente é o seu eu, como ele vê a cena, como se relaciona, como percebe o entorno, etc.

Rogers (1985) apostava em uma aprendizagem autodirigida, um processo de autodescoberta na qual o professor facilitaria caminhos centrados nos interesses e movimentos do aluno, por onde este, de forma curiosa e envolvida, desejaria caminhar, sendo valorizado como pessoa e expressando seus sentimentos e pensamentos. Sendo assim, o professor precisaria se colocar como um ser humano inteiro na relação com o aluno – e não apenas como um profissional – e confiar na capacidade do estudante de se desenvolver e buscar na prática os seus potenciais de desenvolvimento positivo. A proposta de Rogers parece muito atual, pois é difícil envolver o aluno em processos de aprendizado para os quais ele não esteja motivado. Grande parte dos conteúdos e propostas de ensino podem ser encontrados nas mídias, sendo indispensável preservar os espaços de aprendizagem em que o aluno esteja plenamente presente para um desenvolvimento global das suas habilidades.

O ensino centrado no aluno parece ir na contramão da aprendizagem baseada em conteúdo, já que o professor pode ter um planejamento prévio que não necessariamente será aprovado pelo grupo. Nem sempre esse currículo prévio faz sentido para o aluno, que para aprender plenamente precisa dar significado ao que aprende (PINHEIRO; BATISTA, 2018). E para que o conhecimento seja significativo, na maior parte das vezes, ele precisa ser prático, acontecendo na interação entre sujeito e ação (ROGERS, 1985) ou, ainda, entre um sujeito e outro. Mas sabe-se que, no ensino tradicional, os alunos têm pouco espaço para participar do planejamento, já que o currículo está pronto, os planejamentos de aula já vem formatados e talvez por isso os alunos percam parte de sua motivação para o aprendizado. Rogers (2017) fazia uma crítica a esse tipo de ensino por ele ensinar conformismo ao invés de autonomia e dependência ao invés de responsabilidade. A visão Rogeriana positiva e potente de ser humano dialoga bem e complementa, de certa forma, a teoria de Jacob Levy Moreno, o criador da Socionomia, popularmente conhecida através do Psicodrama.

Psicodrama

O Psicodrama é um método de intervenção e investigação da alma humana mediante a ação. "Drama" significa "ação" em grego. Assim, acredita-se que através do movimento corporal se tem acesso a conteúdos de caráter individual e social, utilizando-se desse campo relacional para fins terapêuticos e socioeducacionais que visam desenvolver maior capacidade para lidar com as adversidades da vida (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016). Num trabalho de intervenção com jovens, essa teoria oferece uma ferramenta rica e multifacetada para explorar emoções, nomeá-las, reorganizá-las e dar-lhes novos sentidos.

A abordagem psicodramática foi proposta por Jacob Levy Moreno (1889 – 1974) e compreende o ser humano como um gênio em potencial dotado de uma energia vital que precisa ser treinada e libertada para que se criem respostas novas, criativas e adequadas para o meio (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016). Essa energia, chamada espontaneidade, é um recurso natural e adaptativo dos organismos e precisa ser desenvolvida em função do constante bloqueio realizado por fatores políticos, econômicos e culturais. Estas barreiras e resistências nos encaminham para a mecanização de condutas ao conservar respostas padronizadas e engessar modos estereotipados de viver. Por outro lado, a liberação da espontaneidade oportunizaria ao ser a busca pela sua melhor realização, desvelando assim a genialidade humana.

Moreno (2008, p. 163) elucida que existe uma diferença conceitual entre espontaneidade e o entendimento popular de impulsividade e imediatismo: usa-se com frequência o termo "espontâneo" para descrever indivíduos cujo controle sobre suas ações está diminuído. Mas isso é um emprego do termo "espontâneo" que não está de acordo com a etimologia da palavra derivada do latim *sponte*, "de livre vontade".

Portanto, ser espontâneo não é agir de forma descomprometida, desconsiderando as consequências de seus atos e formas de pensar, mas sim, romper com estruturas cristalizadas de respostas a estímulos e regras estruturais, conseguindo manifestar sua vontade de forma adequada e ajustada ao meio. Acredita-se que o ser humano é capaz de entrar em contato consigo mesmo e saber do que precisa, porém, deve compreender o meio para regular suas ações e satisfazer seus desejos.

Algumas das vias de acesso aos conflitos inconscientes se dão através de jogos, jogos dramáticos e dramatizações. Estas são oportunidades de elaboração através da ação, na qual é possível tecer a sua própria história, reinventando-a e ressignificando-a. A vivência psicodramática ocorre sempre no “aqui e agora”, ou seja, com foco nas emoções presentes naquele momento e espaço. Mesmo que o interesse seja trabalhar uma emoção antiga, surgida anteriormente, o foco é como a pessoa se sente agora ao lidar com isso novamente. No encontro entra-se em contato com as tensões e se elaboram as perturbações e dificuldades, encaminhando possíveis soluções e resgatando a espontaneidade, ou seja, a adequação criativa às situações vivenciadas.

A aplicação do método psicodramático à Educação se dá através do Psicodrama Pedagógico que busca uma aprendizagem vivencial na qual o conhecimento se integra com a experiência de vida. A aprendizagem pela ação é colorida pelos afetos que são vivenciados nas relações consigo mesmo, com o outro, com o grupo e com o saber. Através dela se fecha uma lacuna que estava aberta pela curiosidade, pela tensão por compreender algo que não se sabia, restaurando, assim, o – inconstante – equilíbrio interno e liberando a espontaneidade para a criação de novas perguntas e respostas (ROMAÑA, 1985).

Maria Alicia Romaña (1985) considera conhecimento tudo aquilo que pode ser apreendido sensível ou intelectualmente pelo indivíduo, sofrendo interferência e seleção pela afetividade. Assim sendo, uma das tarefas do educador seria colorir a experiência educacional com os afetos envolvidos, de modo a promover uma experimentação por diversas vias/sentidos e, assim, tornar a aprendizagem significativa. Romaña (1985) identificava a inversão de papéis, o solilóquio e a interpolação de resistências como principais técnicas psicodramáticas utilizadas no âmbito pedagógico, sendo que as dramatizações deveriam ser periódicas na sala de aula e ocorrer nas situações em que a professora psicodramatista avaliasse como sendo produtivas.

As técnicas psicodramáticas compõem um dos três pilares que embasam Psicodrama, sendo este também composto por uma teoria e filosofia. Posto isso, e considerando a densidade teórico-vivencial contida neste método de investigação e intervenção do humano e do mundo, faz-se necessária uma formação para professores em Sociopsicodrama, de modo a proporcionar uma utilização responsável e feliz das propostas psicodramáticas.

Síntese dos encontros

Na intervenção aqui relatada, com o grupo de adolescentes, já no primeiro encontro, apareceu o interesse de uma das componentes pelo colar de pedra com nós tramados que eu carregava no pescoço (Cibele): rapidamente, uma adolescente reparou no meu colar de macramê e pediu para ver. Quando tirei para mostrar-lhe, os outros adolescentes quiseram ver e, assim, começamos a falar sobre colares, pedras e a vontade deles de fazer também. O grupo se mobilizou para aprender a produzir colares como aquele e pediram que eu os ensinasse a fazer. Ou seja, era isso o que eles queriam aprender e tudo o mais que viesse junto com essa prática. Eu tinha levado uma outra atividade para aquele dia, com objetivos e atividades voltados para a confecção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, mas prontamente identifiquei a riqueza do momento. Convidei-os para inicialmente aprenderem o ponto básico do macramê fazendo uma pulseira e, posteriormente, aprenderem a fazer colares com pedras. Todos adoraram a ideia e neste dia fizemos pulseiras de

macramê em uma praça próxima à instituição. Segui o fluxo do grupo de movimentação e ocupação da praça enquanto espaço de convivência e fortalecimento de vínculos, já que essa ida a praça era uma prática habitual deste coletivo desde o início do ano. Posto isso, acompanhei o processo de aprendizagem de cada adolescente e adulto ao alternar a minha atenção entre eles e estimular a cooperação e a autoeducação do grupo.

Os adolescentes sentiram alguma tensão/desconforto na nova atividade que os fez buscar uma nova resposta. Nova inclusive para mim (pesquisadora-educadora), que crio peças de macramê há muitos anos e nunca havia tido aquela ideia. Eles coletaram gravetos de árvores da praça em que estávamos para ser uma estrutura-base de amarrar os fios e, assim, ter maior firmeza e flexibilidade. Impressiona-me a capacidade do ser humano de criar respostas novas, criativas e adequadas para as mais diversas situações. Como bem afirma Morán (2015), se queremos que os alunos sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

O desafio seguinte era encontrar pedras “preciosas” para serem os pingentes dos nossos colares. O colar original, que despertou o interesse inicial do grupo em fazer/aprender, continha um cristal chamado “olho de tigre”, pedra essa muito bela, polida e atraente, porém indisponível naquele local e momento. Assim sendo, as adolescentes resolveram tal questão com riso e simplicidade: “E se a gente pintasse pedras normais?” – disseram. Então, esse virou o nosso plano: sair para procurar pedras no território e depois pintá-las com cola colorida e purpurina.

No terceiro encontro da pesquisa-intervenção, as ruelas dos becos da comunidade viraram o “campo”. Apropriamo-nos mais uma vez dos espaços e saberes comunitários. Andando pelas ruas, todos juntos, explorávamos o ambiente: pedaços de azulejo... cimento... brita... o que era e o que não era pedra? O que era e o que não era conteúdo?

Conversamos em “relação de corredor”, palavras-conceito essas da teoria psicodramática que se rechearam de sentido com essa experiência de exploração territorial e de vínculos. Ao caminharmos pelos corredores estreitos entre as casas de periferia eu pude me relacionar com cada um dos adolescentes de forma singular. Uma percepção mais íntima do outro, comparando-se à circularização que ocorre no grande grupo. O fato de estarem andando livremente e, ao mesmo tempo, no compasso do grupo, me faz sentir que estávamos muito próximos do que eu imagino que seja a liberdade no aprender.

Vieram muitas dúvidas e explorações com as nossas experiências. Um menino me perguntou que nomes de pedras existiam. Outra menina percebeu que uma pedra que havia sido coletada era, na verdade, um pedaço de cimento. E concluiu que cimento não é pedra.

O quarto encontro foi de pinturas das pedras na praça. Levamos cola colorida e purpurina e nos sentamos em uma escada na sombra de árvores para sua pigmentação. Além da pintura, os adolescentes exploraram a praça e o conviver naquele espaço aberto.

No quinto encontro, na praça, ensinei as meninas a fazerem a rede de macramê que prenderia a pedra adornada ao colar. Uma adolescente sentiu dificuldade e questionou sua capacidade para tal. Falei que ali ninguém tinha nascido sabendo e que, até elas aprenderem, era natural que não soubessem como fazê-lo, mas que em breve elas iriam aprender. Evidenciei, nesse momento, o caráter de construção/produção individual e coletiva do conhecimento de modo a integrar saberes

fragmentados e preencher lacunas entre o que não se sabia – porém se deseja saber – e aquilo que já se sabe. Como diz Morán (2015, p. 18), “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Dessa forma, encorajei as adolescentes a mostrarem os nós umas para as outras e trocaram opiniões e aprendizagens, avançando juntas nos seus processos de assimilação da experiência. O processo educacional com foco nos vínculos retorna o olhar para uma característica humana que nos constitui: somos seres relacionais. Os “nós” passaram a ter duplo sentido...

Criamos nomes para os nós de macramê na intenção de facilitar a nossa comunicação ao nos referirmos a eles e também constituir uma identidade para cada nó. O primeiro nó foi batizado de “repeteco” e o segundo nó de “deducho”. Percebi uma oscilação entre avançar e esquivar-se diante do desafio do novo. Senti como se naquele momento as adolescentes precisassem da minha confiança “emprestada” para acreditarem em si mesmas e se desenvolverem.

No sexto encontro, fomos todos para a praça novamente e os ensinei a fazer a rede de macramê e, desta vez, os meninos participaram também. Aproveitamos o restante da tarde conversando, jogando voleibol e cartas. Faltando poucos minutos para o término do dia, um jovem mostrou vontade de aprender a colocar a pedra no colar e trançar o macramê. Fizemos o caminho de volta de forma compartilhada, ele segurando um lado do fio e fazendo seus primeiros nós, eu segurando o outro lado do fio e acreditando naquele rapaz.

Discussão

A experiência de intervenção junto aos jovens respondeu a um anseio da pesquisadora, que foi o de querer conhecer mais sobre educação emocional, pois as emoções, muitas vezes, são o cerne da nossa existência, capazes de nos lançar ou incapacitar rumo a nossos objetivos. Nelas parece residir muito do impulso para a ação e uma ampla reserva energética capaz de nos mover no mundo. Ao longo de todo o ciclo vital, os seres humanos tentam compreender as emoções, visto que o autoconhecimento é uma busca inerente à condição humana, e as crianças, desde muito pequenas, vivenciam o pensar filosófico, existencial e social. O autoconhecimento parece ser uma das formas de lidar melhor com essas cargas emocionais que nos atravessam. À vista disto, concebi essa etapa de vida como uma oportunidade de estudar e vivenciar com um olhar curioso e sensível a relação das emoções com a educação.

A abordagem psicodramática é uma metodologia muito atenta às emoções, colocando-as sob uma perspectiva vivencial. Ela tem uma visão positiva de ser humano, estando este constantemente em relação consigo mesmo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016). Nesse sentido, as emoções sempre têm uma função criadora, provocadora, mesmo que sejam dolorosas. Este entendimento está em consonância com as visões de Rogers (1985; 2017) de que o ser humano tem uma base boa e até sábia na qual se pode confiar. Fez muito sentido e contribuiu para minha caminhada na medida em que diversas vezes renunciei ao papel de centralidade do educador e ampliei a voz e a vez dos jovens, colocando-me como facilitadora dos processos grupais. Isso foi bastante desafiador, pois havia um planejamento global para todos os encontros e um planejamento para cada encontro. Mas, a cada dia, era preciso deixar um espaço

para que eles escolhessem. Uma manifestação do fluxo de interesse dos adolescentes e do grupo foi o colar de macramê que se destacou no primeiro encontro e saiu do meu pescoço para virar protagonista. O fato deles poderem escolher, deixou-os abertos para o aprendizado e muitas emoções surgiram e puderam ser trabalhadas de forma natural, como talvez todo o aprendizado deva ser. O colar em ambiente aberto propiciou a quebra da artificialidade da sala fechada, do conteúdo pré-pronto. Não seria necessário criar uma cena, aquecer o grupo. Eles já estavam na cena.

Aquele colar tinha um significado especial por ter sido feito artesanalmente, um nó de cada vez com as minhas próprias mãos. Não poderia imaginar que aqueles adolescentes iriam se encantar também com o processo de tecer os encontros com linhas e desejar aprender como fazer. Esse movimento se deu numa brecha do papel de pesquisadora em educação. Várias atividades foram planejadas no sentido de conhecer as emoções, nomeá-las e instigar a pensar formas de trabalhá-las. Mas algumas vezes não deu tempo nem de propor outras atividades ou apresentá-las, ao passo que os adolescentes tiveram espaço para mostrar seu desagrado e fazerem propostas ao grupo de outra atividade para fazer naquele tempo que era de todos. Talvez os encontros fossem inviabilizados se os adultos reproduzissem a figura centralizadora do educador que talvez seja a figura que eles mais encontram na escola e na família.

A fala de Carl Rogers sintetiza bem o processo que se deu: “Para minha surpresa, descobri que minhas aulas se tornavam lugares mais excitantes de aprendizagem à medida que eu deixava de ser um *professor*” [grifo do autor] (ROGERS, 1985, p. 36). Coloquei-me como pessoa na relação e, assim, foi possível percebê-los como pessoas também, como seres desejantes e potentes, seres dispostos a experienciar uma educação com liberdade.

A liberdade para aprender, segundo a proposta humanista, é desenvolver autonomia para se relacionar com os seres humanos e com os saberes. É emancipação para ser autor do seu processo de aprendizagem, mas também negociar com o grupo, às vezes se frustrar ao perceber que o seu desejo não é satisfeito. Mas tudo é aprendido nesse espaço e, sempre que possível, pontuou-se aquilo que se estava percebendo para trabalhar tal questão/percepção com o grupo. Liberdade para aprender envolve um profundo respeito pelo ser humano e confiança na sua capacidade/genialidade para construção individual e coletiva do conhecimento. Esta forma de educação permite e encoraja que se estude autonomamente as possibilidades de vida, as possibilidades de ser, segundo o que o instiga, provoca e convida a conhecer. Ao distanciar-me da experiência deste estudo, percebo que aprendi muito ao facilitar o processo de aprendizagem daqueles adolescentes, embora durante os encontros sempre houvesse dúvidas sobre qual o melhor caminho a seguir. Muitas dessas dúvidas não surgem em espaços tradicionais em que o aluno não tem voz. Tudo já está certo e programado e a autoridade do facilitador é usada pra manter o grupo coeso numa linearidade, mesmo que sem sentido para alguns, ou para a maioria. Intencionalmente nos colocamos de modo a olhar e lidar com as emoções suscitadas nas relações interpessoais e com os colares-conhecimento. Preocupamo-nos em viver a educação emocional e trabalhar com as emoções presentes nas relações com os saberes e com os participantes ali na hora e no lugar em que aconteciam.

Neste Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o Psicodrama é utilizado como ferramenta educativa e terapêutica. Assim sendo, percebi que a Psicologia pode embasar a

Pedagogia dentro de um espaço da Assistência Social, e que esta interconexão se torna mais potente na medida em que as três áreas dialogam para buscar o melhor para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A percepção da proximidade entre Carl Rogers e Jacob Levy Moreno pela filosofia humanista existencial se mostrou como uma potencialidade ao instigar o desejo de futuros estudos sobre a relação das duas teorias. Igualmente, a metodologia adotada se mostrou promissora para espaços de promoção de protagonismo e autonomia juvenil.

Referências

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; DA SILVA, Adriana Alves; MELO, Patricia Diógenes de. Projeto Espaço Jovem como exercício do protagonismo juvenil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 69, n. 3, p. 224-229, 2017.

DE LIMA, Letícia Dayane. TEORIA HUMANISTA: CARL ROGERS E A EDUCAÇÃO. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS**, v. 4, n. 3, p. 161, 2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. Trad. Álvaro Cabral. Editora Cultrix: São Paulo, 2008.

PINHEIRO, Marlene Nogueira; BATISTA, Eraldo Carlos. O ALUNO NO CENTRO DA APRENDIZAGEM: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE CARL ROGERS. **Psicologia & Saberes**, v. 7, n. 8, p. 70-85, 2018.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. WWF Martins Fontes, 2017.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Artes Médicas: Porto Alegre, 1985.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. **Introdução ao Psicodrama**. Tradução José Manoel D'Alessandro. São Paulo: Ágora, 2016.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático**. Campinas: Papirus, 1985.

ACOMPANHAMENTO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carolina Pereira¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar um relato de experiência de estágio na área da Psicologia realizado com adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto. O relato foi construído com base nos atendimentos feitos durante o acompanhamento da medida de Liberdade Assistida (LA), tendo como cenário um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) no município de Porto Alegre. Os dados obtidos revelam reflexões acerca dos desafios e das potencialidades na execução da LA, tanto para os profissionais quanto para os adolescentes envolvidos. As experiências apresentadas revelam a necessidade de planejamento de estratégias para alta taxa de evasão. Nota-se a importância do estabelecimento de vínculo afetivo entre profissional e adolescente atendido.

Palavra-chave: Adolescente em conflito com a lei. Liberdade Assistida. Socioeducação.

Introdução

A adolescência é um fenômeno interligado à puberdade, marcado por manifestações da sexualidade genital e o surgimento da capacidade reprodutora. Utilizando uma definição mais abrangente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como um período biológico, psicológico e social compreendido entre os 10 e 19 anos (World Health Organization, 2011). Tal critério cronológico é também utilizado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2010). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) conceitua adolescência como o período entre os 12 e 18 anos de idade (ECA, 2010).

A forma como a adolescência se manifesta mostra-se atrelada ao contexto histórico, econômico, religioso, ético e político, que compõem a cultura (SANTROCK, 2014). Ao referir-se à sociedade ocidental urbanizada, surgem questões inerentes ao adolescer, como, por exemplo, a preocupação com inserção em grupos e possível comportamento de risco; a busca por uma identidade social e autonomização em relação aos pais. Assim, é comum que os adolescentes passem a experimentar papéis sociais diversos, vivenciem novas relações, desenvolvam novas habilidades e assumam novas normas de comportamento (HABIGZANG; DINIZ; KOOLER, 2014). As características dos diferentes contextos influenciam na forma de vivenciar a adolescência, as quais marcam as trajetórias de vida, definindo potencialidades (ZAPPE; DELL'AGLIO, 2016).

As transformações próprias da adolescência configuram um momento de grande impacto no desenvolvimento que acentua a condição de vulnerabilidade. Ocorrem ainda situações consideradas agravantes do momento de vulnerabilidade, como a exposição a situações de violência ou situações de violação de direitos (BITTENCOURT; FRANÇA; GOLDIM, 2015).

O adolescente em conflito com a lei é aquele que possui uma relação específica com o sistema judicial relacionado à transgressão da lei. Apesar da inimputabilidade penal, tal adolescente está sujeito ao cumprimento de medidas socioeducativas, conforme preconiza o ECA.

¹ Psicóloga. Analista de Políticas Públicas - Servidora do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: carolinapsiclinica@gmail.com.

O ECA trata-se de uma grande conquista em relação aos direitos da criança e do adolescente, pois considera esse público em condição peculiar de desenvolvimento e coloca como responsáveis pela sua proteção a família, a sociedade e o Estado. Ressalta-se que ao Estado cabe atuar por meio de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. O ECA prevê, em seu artigo 112, duas possibilidades de medidas a serem cumpridas pelos adolescentes que cometem ato infracional: as medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e as privativas de liberdade (internação e semiliberdade). O objetivo das medidas socioeducativas agrega tanto uma função coercitiva, já que o adolescente é obrigado a cumpri-la, quanto uma função pedagógica que deve buscar reflexões sobre projeto de vida (VERONESE, 2009).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é a política brasileira responsável pelo atendimento, acompanhamento, proteção e responsabilização do adolescente autor de ato infracional. Seu funcionamento estrutura-se em torno do conceito da Socioeducação que prioriza a afirmação e efetivação dos Direitos Humanos e o compromisso com emancipação e autonomia de cada sujeito, já que parte do pressuposto de que a educação tem caráter fortemente social (BISINOTO et. al, 2015). Assim, apesar de adotar a responsabilização como medida punitiva, a proposta do SINASE é eminentemente pedagógica. O objetivo é garantir que, ao mesmo tempo que o adolescente seja responsabilizado, também aprenda novas habilidades.

Em relação à Medida de Liberdade Assistida (LA), essa será aplicada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente (BRASIL, 1990). É apropriada para os casos em que o adolescente necessite de acompanhamento, auxílio e orientação, objetivando estimular o convívio familiar, estruturar a vida escolar e profissional e propiciar elementos para a inserção do adolescente na própria sociedade (SOUZA; COSTA, 2015).

A LA possibilita ao adolescente cumprir a medida em sua própria comunidade, já que trata-se de uma medida em meio aberto. Especialistas apontam a LA como a medida socioeducativa que mais apresenta possibilidades de mudança ao adolescente, consistindo na alternativa pedagógica de educar os adolescentes por ocorrer no próprio convívio social.

Apesar disso, cabe ressaltar que a LA implica em uma restrição da liberdade. O adolescente mantém-se em seu meio familiar, sendo acompanhado por serviço oferecido pela política de assistência social. A duração da medida é de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida (BRASIL, 1990).

Objetivos

Este estudo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de estágio em Psicologia no acompanhamento de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA). Ainda, buscou-se promover reflexão a respeito dos desafios presentes nesse trabalho.

Referencial Teórico

Utilizou-se estudos acerca da Psicologia do Desenvolvimento sob o enfoque da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. Tal abordagem passa a considerar o ambiente ecológico em que a pessoa está inserida, entendido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da

outra, observando como tal processo sofre influência das relações entre esses ambientes e dos contextos mais amplos nos quais os ambientes estão inseridos (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2007). Dessa forma, a abordagem bioecológica constitui um referencial adequado para a realização de estudos sobre o desenvolvimento-no-contexto ao possibilitar examinar a influência do ambiente para o desenvolvimento das pessoas. Utilizou-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) como referencial teórico para esse estudo.

Método

Contextualizando o relato de experiência

O relato de experiência aqui apresentado aconteceu em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) no município do Porto Alegre/RS, durante o ano de 2014. Foram atendidos quinze adolescentes nesse período. Os atos infracionais cometidos pelos jovens foram o roubo e a participação no tráfico de drogas. O acompanhamento aos adolescentes em cumprimento de LA era atividade do estágio obrigatório da Graduação de Psicologia. Os atendimentos eram realizados em sala específica, apenas com o adolescente e a estagiária do curso de psicologia. O objetivo dos atendimentos foi a criação de um espaço para reflexão de projeto de vida.

Análise do relato de experiência

Os atendimentos de LA foram estruturados com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade), visando, assim, o estabelecimento de relações positivas, base de sustentação do processo de inclusão social, de acordo com os preceitos da medida socioeducativa. Os atendimentos eram realizados semanalmente com duração média de uma hora, por um período de seis meses, em que os adolescentes realizavam relatos de suas atividades desenvolvidas na semana. Os discursos eram permeados por falas acerca do desempenho escolar, objetivos profissionais, perspectivas quanto ao seu futuro – um espaço propício para pensar os sonhos. Corroborando esse relato, Nardi e Dell'aglio (2012) afirmam que o período de aplicação da medida deve constituir um momento para a estruturação ou a construção de um projeto de vida. Ao promover o desejo de construção desses projetos de vida há uma proteção do adolescente na medida em que disponibiliza maior conhecimento da realidade, dos limites e das possibilidades, além do desejo pessoal do adolescente (NARDI; DELL'AGLIO, 2012).

Todos os adolescentes acompanhados em liberdade assistida apresentam baixo grau de escolaridade e dificuldades de aprendizagem, o que corrobora dados nacionais. O relato era permeado pela ausência de sentido atribuído ao âmbito escolar. Tal posicionamento era justificado por dificuldades como a ausência de vagas em escola de preferência ou perto de sua residência e questões relacionadas à adaptação ao ambiente escolar, como a discrepância de idade entre colegas. Percebeu-se, assim, um desarranjo entre as demandas do adolescente em relação ao que lhe é ofertado na escola.

Em contrapartida, foi possível perceber que a identidade dos adolescentes encontrava-se permeada por estigmas de marginalização e exclusão. Percebeu-se que muitos adolescentes não conseguiam notar em si características positivas ou potencialidades, apresentando dificuldade de

pensar acerca do futuro. Notou-se, ainda, que muitos dos jovens atendidos viam as atividades ilícitas como única possibilidade de atuação, principalmente em relação ao tráfico de drogas. Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas costumam viver em territórios estigmatizados, onde há ostensiva presença policial. Há um aprisionamento dos adolescentes que residem nas zonas urbanas de baixa renda, constituindo política do Estado Brasileiro (MALVASI, 2011). Assim, o ato infracional na adolescência é visto como uma característica individual do sujeito, que deve ser atendido pela saúde e punido pela justiça. Diante desse cenário, torna-se compreensível a autoimagem construída por esses jovens, carregada pelo seu contexto sócio-histórico acrescido do valor atribuído ao ato infracional.

Durante os atendimentos, ao longo dos meses, ocorreu a formação de vínculo significativo com o adolescente que passava a ver o profissional como integrante de sua rede de apoio, como um amigo. Ao realizar um trabalho com o jovem, deve-se entender que ele tem suas peculiaridades e que o mesmo vem de um contexto social que, normalmente, é marcado pela vulnerabilidade e exclusão. Sendo assim, deve-se ter um espaço em que o jovem possa ser acolhido (GUIDINI, 2012). Alguns fatores de proteção podem ajudar os adolescentes a não ter condutas delinquentes ou auxiliá-los a saírem dessa trajetória, um deles seria uma rede apoio social e afetiva (NARDI; DELL'AGLIO, 2012). Também Costa e Assis (2006) sugerem que, de encontro à lógica punitiva, o cumprimento da medida deve proporcionar aos adolescentes a oportunidade de vivenciar experiências positivas, como a promoção de vínculos, sendo que as instituições podem atuar através da vinculação dos jovens com os adultos que participam do processo socioeducativo. Ressaltando, de maneira geral, os adultos são visto pelos jovens como as principais fontes de apoio (SIQUEIRA; BETTS; DELL'AGLIO, 2006). Dessa forma, torna-se essencial que os orientadores da medida estejam dispostos a ter uma postura afetiva com os adolescentes, favorecendo a criação de um vínculo positivo, podendo tais profissionais servirem de referencial para futuras condutas desses jovens.

Outro aspecto percebido foi a presença de promessa de não repetição de "erros" no discurso dos jovens, referindo-se aos atos infracionais praticados. Em pesquisa realizada por Gomes e Conceição (2014), os adolescentes que cumpriam medida LA indicaram uma diferenciação qualitativa entre passado, presente e futuro. Para eles, o passado é significado como um período marcado por erros e culpa; o presente consiste em um período de tempo de estigma, moratória e culpa, ligados ao cometimento de ato infracional; já o futuro é idealizado, por abarcar soluções mágicas. Esses achados vão ao encontro do ECA (BRASIL, 1990), que determina que os autores de atos infracionais devem receber uma medida socioeducativa que visa dar oportunidade a esses adolescentes para refletirem sobre seus atos. Ainda, ressalta-se que a socioeducação não se resume ao cumprimento da medida, ultrapassando a responsabilização e atravessando toda a vida do adolescente.

Por fim, ressalta-se a escassez de recursos possíveis no acompanhamento da medida de LA, o que prejudica a dimensão comunitária e social inerente aos objetivos da LA. Acredita-se que recursos, tais como participação em eventos culturais, passeios, visitas assistidas, possam contribuir para a inserção social do adolescente. Também há escassez na oferta de cursos e outros recursos educacionais que poderiam colaborar para a formação dos adolescentes.

Resultados

Através da análise do relato de experiência, percebeu-se que os atendimentos proporcionaram aos adolescentes reflexões sobre sua história de vida, promovendo tecituras entre presente, passado e futuro. Os encontros também serviram de incentivo para construção de projetos de vida desvinculados de atos infracionais. Durante os encontros, os adolescentes puderam vislumbrar os aspectos negativos e prejudiciais inerentes às consequências relacionadas às condutas delituosas e infracionais.

Ressalta-se a alta taxa de evasão observada durante o cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida. O abandono configura-se como importante barreira, assim, deve-se planejar estratégias com o objetivo de incentivar a frequência do jovem durante todo o período estipulado para o cumprimento da medida socioeducativa.

Na experiência relatada, notou-se que as diretrizes do ECA e SINASE, no que diz respeito à reinserção comunitária e social, não conseguiram ser especificamente contempladas. De modo geral, observaram-se aspectos positivos no cumprimento da medida de Liberdade Assistida, já que propiciou-se espaço para a criação de vínculo saudável entre profissional e adolescente.

Referências

BITTENCOURT, Ana Luiza Portela; FRANÇA, Lucas Garcia; GOLDIM, José Roberto. Adolescência vulnerável: fatores biopsicossociais relacionados ao uso de drogas. **Revista Bioética**, v. 23, n. 2, p. 311-319, 2015.

BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, 2015.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lex: Coleção de Leis do Brasil** – 1990, Brasília, v. 4, p. 2379, 1990. Legislação Federal e marginalia.

COSTA, C.R.B.S.F.; ASSIS, S.G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia & Sociedade**, v.18, n.3, p.74-81, 2006.

GOMES, C.; CONCEIÇÃO, M. I. Sentidos da trajetória de vida para adolescentes em medida de liberdade assistida. **Psicologia em estudo**, v. 19, n. 1, p. 47-58, jan/mar. 2014.

GUIDINI, A. N. **O papel do técnico na aplicação da medida socioeducativa**: zona sul de São Paulo. Trabalho de conclusão de curso em psicologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

MALVASI, P. A. Entre a frieza, o cálculo e a "vida loka": violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 156-170, 2011.

NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D. D. Adolescentes em conflito com a Lei: Percepções sobre família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 181-191, abr/jun. 2012.

SANTROCK, John W. **Adolescência**. 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 528 p.

SIQUEIRA, A. C.; BETTS, M. K.; DELL'AGLIO, D. D. A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. **Revista interamericana de Psicologia**, v. 40, n. 2, p. 149-158, 2006.

SOUZA, L. A.; COSTA, L. F. Liberdade Assistida no Distrito Federal: impasses políticos na implementação das normativas do SINASE e do SUAS. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n. 4, p. 117-134, 2011.

VERONESE, J.S.; LIMA, F.S. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): breves considerações. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. São Paulo: Uniban, v. 1, p. 29-46, 2009.

WILLIAMS, L.C.A.; HABIGZANG, L.F. **Crianças e Adolescentes vítimas de violência**: Prevenção, avaliação e intervenção. Curitiba: Juruá; 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Preventing early pregnancy and poor reproductive health outcomes**: among adolescents in developing countries [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2011 [citado em 2018 Abr 19]. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44691/9789241502214_eng.pdf;jsessionid=56246CAA DC15ECC6C0E457DF57E30AB8?sequence=1

ZAPPE, J.G.; YUNES, M.A.M.; DELL'AGLIO, D.D. Imagens sociais de famílias com crianças e adolescentes: impacto do status socioeconômico e da institucionalização. **Pensando fam.** 2016 Jul.; 20(1): 83-98.

DE CÓMO IRRUMPE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL NO-LUGAR

Mary R. González¹

Resumen: En el marco de las *conceptualizaciones operacionales* de lo que define las políticas sociales como políticas públicas donde se enfatizan los *discursos*, en tanto *proceso de producción de sentido que producen efecto de realidad* (Núñez;2004), sobre la importancia de instrumentos y mecanismos en la implementación de acciones dirigidas en el logro de determinados fines, nos convoca el presente trabajo en calidad de estudiantes de la carrera de Educación Social, en lo que hace a nuestra formación como profesionales de la educación en el Centro de Práctica denominado Unidad de Internación de las Personas Privadas de Libertad N° 12 Cerro Carancho, situada en el departamento de Rivera a 18 kilómetros de la capital departamental. La ley 17.897 de Humanización y Modernización de Cárceles, promulgada el 14 de setiembre del 2005, establece un mojón -una marca desde el Estado- que introduce, a través de la ejecución de esta ley en los centros de reclusión del país, dentro de las políticas educativas y sociales, la implementación de la formación educativa y laboral de las personas privadas de libertad como herramientas para lograr la incipiente rehabilitación tan esperada por toda la sociedad. Es en este contexto, de cruzamiento de las políticas educativas y las sociales, donde la Educación Social comienza a construir su accionar en el *campo* (Bourdieu;1992) realizando el abordaje desde las singularidades de los distintos actores de ese ámbito, sus interacciones, tensiones existentes en la relación intramuros, pero también con el *afuera* tan atractivo, distante y temerario.

Palabras claves: Encierro. Educación. Control. Mirada. Relación. Social.

Marco Teórico Referencial

Partiendo de la característica descriptiva que sostiene el presente trabajo, nos permitimos reflexionar sobre determinadas configuraciones y particularidades que encontramos en el transcurso de la elaboración del presente relato, para ello realizamos el encuadre conceptual que se pretende dar cuenta. Al referir *dispositivo* (FOUCAULT; 1990) remite a un sistema que produce relaciones de *Saber* que ejercen *Poder* y que a su vez producen *Subjetividad*.

Con la finalidad de entender las configuraciones de los internos y poder acercarnos a sus singularidades como personas privadas de libertad, nos fundamentamos en los conceptos de *lugar* y *no-lugar* (AUGÉ, 2000) para dar cuenta también desde qué perspectiva se realizará las posibles líneas de acción a ejecutarse dentro del proyecto educativo social pero también para problematizar algunas cuestiones que nos remiten a lo educativo y los saberes pedagógicos que se ponen en juego con la intencionalidad de provocar o promover la re-habilitación de los reclusos.

Dada la realidad interinstitucional existente intramuros al realizar la descripción de sus relaciones y también tensiones abordamos el concepto de *campo* "red de configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida interdependientes de la existencia física de los agentes que las ocupan" (BOURDIEU, 1992).

Todos estos conceptos se estarán abordando desde una categoría de particularidades funcionales mayores, así como para entender la visión que pueden tener las personas en contexto de encierro; en clave de *instituciones totales* entendidas como "lugar de residencia y trabajo, donde

¹ Estudiante en el marco de las prácticas de formación profesional correspondiente al tercer año de la carrera de nivel terciario de Educación Social. Equipo de Práctico II Educación Social, Docente E.S. Raquel Schettini.

un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria [...]” (GOFFMAN, 2001).

*“Es en los resultados no buscados ni sabidos donde el encuentro que supone la experiencia educativa tiene lugar.”
E. Antelo*

De cómo irrumpe la educación social en el no-lugar

La presente narrativa, en formato de relato pedagógico en el entendido de que *“el relato es siempre una versión de la historia, es verosímil, una forma de contar los acontecimientos efectivamente vividos,”* (OCHOA DE LA FUENTE, 2007, p. 18) tiene como fin presentar una instancia de encuentro con un grupo de personas privadas de libertad, en el marco de la práctica de formación profesional llevada adelante en la Unidad de Internación de la las Personas Privadas de Libertad N° 12 ubicado en el departamento de Rivera a 18 km de la ciudad homónima.

Tomando como punto de partida lo presentado en el trabajo descriptivo, el centro de práctica está enmarcada en líneas conceptuales como una *institución total*, *“donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparte en su encierro una rutina diaria”* (GOFFMAN, 2001, p. 13) dentro de esta definición establecida por el autor es posible percibir puntos en común con el concepto de no-lugar (AUGÉ, 2009) *“son más bien lugares interiores propiciados por lugares de afuera”*, en el marco de esos entrecruzamiento abordaremos algunos aspectos desde la mirada de la educación social a través del siguiente relato.

*“El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida.”
(RICOEUR, 1986)*

Todos los materiales estaban esparcidos sobre la mesa, en realidad dentro de las integrantes del equipo de práctica había mucha expectativa entremezclada con algo de temor, ya que era la primera actividad propuesta y pensada para que los presos de la cárcel participaran, aprovechando la motivación del mundial y la animosidad que el fútbol ha provocado en este tiempo no sólo en los hombres sino en toda la población.

“Fútbol pasión de multitudes” dicen por ahí... y acá en la cárcel la mayoría de los reclusos con los que nos hemos cruzado nos han hablado de eso y nos han preguntado: *-Qué opina de la selección?; le parece bien la convocatoria de Tabárez?”*...Bueno reconozco que el deporte nunca ha sido una fortaleza más allá del gusto de ver a Uruguay ganar partidos en el mundial.

Pero volviendo al relato...sobre la mesa ya estaban todos los materiales, las cartulinas, las planchas de goma eva, el papel crepé, lápices, gomas, la cascola y ...las tijeras! Y las menciono así, con cierta perplejidad, dada la naturaleza de lo que implica la cárcel pero aún más de las personas que están allí; en ese contexto donde una sencilla tijera puede transformarse en un arma letal. Y eso, en realidad también a nosotras nos dejaba un poco aprehensivas, era la primera vez que íbamos a plantear una actividad, no sabíamos cuál iba a ser la respuesta, si los iba a convocar o no....

En el momento que llegamos a aquel gran salón, con pequeñas ventanas oblongas, con más rejas que luz, con más cercos que sol... y como grande también muy frío...comenzamos a sacar los materiales y de a poco fueron apareciendo los gurises que habían sido convocados por los operadores de educativo...fueron llegando de apoco y en algunos minutos ya teníamos como a diez reclusos con nosotros que nos iban a ayudar a hacer no sé qué cosa...(eran sus preguntas). En ese momento mi compañera de equipo me dice,

- “deje el sol en el auto...lo voy a buscar?”...
- Claro compa²! no puede haber celeste sin sol, anda que yo me quedo acá, le respondí.
- Y “hace frío...”, “no sabes cómo pasé mal esta noche, decía otro”...eran como pequeños comentarios para ver en qué momento hacían la pregunta que por ahí querían hacer...
- Se fue tu compañera?, preguntó quien en este relato tiene por nombre Sebastián,
- No Sebastián, respondí, fue a buscar otros materiales que dejó en su auto y ya viene.
- Qué vamos a hacer?, preguntó Sebastián,
- Bueno en realidad eso no depende de mí, sino de ustedes. Pensamos que por ahí le gustaría decorar este lugar, que ha sido el lugar donde nos hemos encontrado con ustedes y hemos compartido canciones...
- Y cómo lo vamos a hacer?
- Mira ahí están todo los materiales...(manifesté empujando el mentón hacia arriba y mirando la mesa) ustedes son los que van a definir qué van a hacer...en este momento y en este lugar ustedes tienen la libertad para decidir cómo quieren dejar decorado este lugar.

Hasta ese momento todos estaban como que garabateando alrededor de la mesa y coqueteando³ con los materiales...pero fue en el momento en que el enunciado “*ustedes tiene la libertad para decidir...*” que se dio un detenimiento en ese espacio-tiempo como si esa palabra **libertad** hubiera, no sólo, entrado por sus oídos sino también por sus poros y estremeciera el interior de cada uno los presentes...

Quedaron como frizados por unos segundos.

Y de inmediato y de forma automática comenzaron a organizarse, decidir y proponer qué hacer...

- “Es que en la cárcel es así...aquí te dicen todo lo que tenés que hacer, la hora que bajás, la hora que subís, todo...aquí tenés que cuidarte de todo. Hoy está así y mañana todo cambia”

En realidad aquel frío salón siguió casi igual...pero lo que allí hablamos y cómo se fueron dando las conversaciones fue muy importante, pues pudimos encontrarnos no sólo desde el acto sino también desde la palabra, conocernos y encontrarnos más allá que las implicancias y las configuraciones de la cárcel y del cómo pueden incidir sobre cada uno de nosotros.

Nosotros que entramos y salimos vivimos esa tensión que ejerce el lugar por ser un dispositivo de disciplinamiento y control; para las personas privadas de libertad ese es el lugar (no-lugar) donde viven y están...por un breve tiempo y un poco más que eso.

² Apócope de compañera. Término usado comúnmente entre los estudiantes de la localidad

³ Mirando de lejos con cierta inseguridad para hacer algo aunque sabiendo lo que hay que hacer.

Y eso, eso se percibe...esa sensación de abandono...de olvido...de cuerpos depositados se percibe, esto remite "si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no-lugar." (AUGÉ, 1992, p. 83).

Partiendo entonces de esta escena introducida a través del relato pedagógico se realiza el abordaje cuestionando algunos constructos establecidos en la cotidianidad del dispositivo (FOUCAULT, 1990), que como tal, produce subjetividad y ejerce poder, desde tres aspectos:

En primer lugar en la fuerte influencia que ejerce sobre la identidad de los individuos que están allí, segundo de cómo lo educativo puede transformarse en un ámbito transformador y en tercer lugar como el acercamiento en la búsqueda de establecer y construir el vínculo educativo interpela nuestros entendidos y certezas sobre quienes son los presos, en tanto me acerco a una persona desde la mirada del educador social no verlo desde su delito sino desde un lugar de derecho.

Los centros de reclusión y privación de libertad no han logrado dar cuenta de lo que realmente están enmarcados institucionalmente, Augé nos va a remitir como que más allá de ser un espacio, que debería responder a sus propias configuraciones que hacen a la rehabilitación, son espacios de paso donde no existe el diálogo, espacios donde un otro que habla con otro no puede construir un lugar de encuentro, pues están condicionados por factores externos a ellos, dado que cada uno de los que allí están se evaden de sí mismos. Es un lugar de lontananza, como bien lo introduce Zambrano en sus relatos, "del sentimiento de abandono y de exclusión, del no-ser, de la nada, de esa muerte en vida,..." (LAS PALABRAS DEL REGRESO, 2009).

Ciertamente lo educativo, y desde esta perspectiva lo educativo y social, debe ser el ámbito de encuentro transformador, debe ser un lugar antropológico (AUGÉ, 2000, p. 30) que "al mismo tiempo de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa" que sostenga las implicancias conceptuales de identidad, donde a través de los encuentros el dar la palabra (MOLINA, 2003) genere nuevos posibles; enmarcado en esta línea de pensamiento *lo social* (CARIDE, 2005), desde la perspectiva de la pedagogía social puede colocar en juego saberes que transformen las relaciones y promuevan acciones educativas de transmisión cultural que establezcan nuevas señales. En el entendido que educar, enseñar es establecer señas (ALLIAUD; ANTELO, 2011) en tanto que estas señales promuevan, desde el mundo de lo simbólico, la búsqueda de nuevas posibilidades.

Como tercer aspecto, dada las configuraciones del no-lugar y considerando que el educador social es un profesional que pone en juego saberes, produce condiciones para que algo de lo social y en lo social también sea posible. En el Centro de Práctica los reclusos son privados de su libertad, derechos pero también de su identidad, allí se nombran por sus apellidos o motes y en estas pocas semanas al ir aprendiendo los nombres de muchos de ellos, estamos estableciendo lo vincular y colocando desde el respeto otras cuestiones en juego, pues es "cuando los individuos se acercan, hacen lo social y disponen los lugares." (AUGÉ, 2000, p. 60).

El respeto implica movimiento, que permite al acercarnos al objeto observado, percibir las singularidades del mismo con una proximidad que me mantiene aún así a distancia, "pues la 'grandeza' que puedo llegar a percibir en alguien nada tiene que ver con su altura ni con su volumen." (ESQUIROL, 2006, p. 65).

El acercamiento al otro expone mi finitud, me permite reflexionar críticamente sobre prejuicios personales, temores e incertezas, en ese proceso de mi construcción, de-construcción como profesional en un ámbito bastante cambiante. Ámbito que hasta nuestro primer día de llegada era inexistente. Y esto de observar de forma participante, es esto de poner el ojo, la mirada, nuestros sentidos que se abren a este mundo, que es hoy nuestro campo de acción, "aprender a mirar significa mirar de nuevo, como si las cosas apareciesen por primera vez a la luz del sol." (ESQUIROL, 2006, p. 76).

En este contexto entonces cuáles son las posibilidades para la acción educativa social?

Si bien se pueden identificar áreas de trabajo posibilitantes para la acción educativa social, las mismas no poseen contenidos que hacen a esa especificidad. Se pretende potenciar las distintas áreas de trabajo existentes en el centro de práctica de formación profesional desde la Educación Social.

Para desarrollar las líneas de acción se tendrá en cuenta el siguiente planteo donde "la propuesta metodológica debe permitir concretar e insertar en un marco flexible, pero clarificador, los contenidos de transmisión que se han reseñado. Este marco se basa en la creación de cinco áreas que podrán hacer parte de cualquier proyecto. Estas son: área de lenguaje y comunicación; área de sujeto social y entorno; área de arte y cultura; área de tecnología y área de juego y deporte." (GARCÍA MOLINA, 2003), sobre el área de lenguaje y comunicación se pretende generar espacios para la narrativa dentro del trabajo de alfabetización que se lleva a cabo en el centro, promoviendo la lectura y escritura de cuentos en producciones colectivas.

En lo que refiere al área de juego y deporte se establecerá un trabajo en conjunto con los practicantes de la carrera de Educación Física, con actividades conjuntas y también se incursionará en relatos deportivos.

El área del sujeto social y su entorno, promover la circulación social fomentando la reflexión crítica en la toma de decisiones con respecto a proyectos personales. Las actividades se relacionarán con el curso de gastronomía donde se abordará la posibilidad de proyectos personales a través del emprendedurismo.

En arte y cultura se plantea el abordaje de la expresión como contenido a través de la plástica y la música, en el entendido de la importancia que tiene la expresión de la voz como verbo que corre en el no-lugar transformándolo en un lugar de identidad, relación e historia (AUGÉ, 2000).

Posibles problemas educativos

Mediante el análisis de las entrevistas con los distintos agentes y de la observación en el centro de práctica, visualizamos como problemas desde lo educativo social, el "encarcelamiento" de la educación. ¿Porqué?. Porque "encarcelar" la educación es igual a escolarizar, dictar clases desde el curriculum formal y técnico profesional sin tener en cuenta el contexto de encierro. Reproduce las lógicas instauradas por las políticas educativas de turno. En contrapartida la educación que brega por la igualdad de oportunidades para todos como derecho, induce a la desigualdad ya que las trabas impuestas habilitan esos espacios a aquellos reclusos con ciertos 'perfiles', que no estén confinados al "calabozo" o que sean "meritorios" por su buena conducta. Frente a esto, la acción pedagógica es

inexistente. Por otra parte, la única motivación por participar en ámbitos educativos es la reducción de la pena. Reforzando este análisis planteamos desde la siguiente perspectiva,

La insistencia en ‘escolarizar’ a la población reclusa, [...] contribuyó a incrementar la confusión acerca del sentido y alcance que ha de tener la acción pedagógica en las prisiones [...] aun cuando la labor principal pueda consistir en ‘estudiar’ la sensación de fracaso que se deriva de los escasos logros alcanzados todavía ha acentuado más la brecha académica y social que separa a los presos del resto de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario modificar sus condiciones de estudio si de verdad se pretende que los reclusos ejerzan sus derechos a la educación y la cultura en las instituciones penitenciarias (PÉREZ SERRANO, 2001).

Como una posible línea de acción metodológica desde la Educación Social se plantea la Investigación-Extensión en el marco de la práctica en el Centro. Esta tendrá como objetivo realizar un relevamiento socio educativo de aquellos reclusos que dentro de un cierto grado de progresividad, posean entre 2 o 3 años para su egreso. A partir de ese relevamiento se propone elaborar por un lado una guía de ofertas culturales y educativo laborales que habiliten el tránsito por otros espacios distintos a los ya establecidos. La otra variable a investigar es la posible habilitación de aulas multiniveles en primaria donde se potencie el aprender con el otro y el trabajo grupal.

En cuanto a la Educación Media indagar la posibilidad de implementar una propuesta educativa con el formato de FPB⁴. Gestionar a través de redes con los distintos centros las propuestas educativas. Establecer una comisión conformada por técnicos, directores, educadores y demás actores para elaborar acuerdos coordinaciones institucionales que promuevan la circulación cultural y social de los reclusos.

Remitimos al concepto de “pliegue” elaborado por Deleuze() para explicar la posibilidad de habitar el límite que traza los bordes de lo que somos. En tal sentido, desafiar lo “instituido”, por que este, en el decir del Profesor Michel Cross, que se desempeña como docente de teatro en el Centro de Práctica, siempre posee “brechas por donde colarse”.

Este “encarcelamiento” de la educación, referido anteriormente, conlleva a otros dos problemas: por un lado, la ausencia de especialización de docentes para trabajar en estos contextos y ante esta realidad, llevar adelante una línea de acción dentro de la investigación, ligada a capacitar a docentes que dicten clases en contextos de encierro.

¿Y los operadores carcelarios? Como funcionarios que conviven con los reclusos, y buscan atender sus necesidades en la medida de lo posible, han sido capacitados para acompañar la “rehabilitación” de los internos, sin embargo en el área educativa de 90 operadores solamente 4 están allí y los demás cumplen funciones administrativas, o de seguridad. Considerando lo antes expuesto surgen varias interrogantes: ¿Quiénes “rehabilitan”? y si lo hacen ¿de que estaban inhabilitados?

Fryd (2018) considera que más que rehabilitar, se tendría que habilitar para que otras cosas pasen. ¿Qué cosas?. Una interrogante abierta a la investigación...

⁴ Formación Profesional Básica

Bibliografía

Agamben, J (2015) ¿Que es un dispositivo? Anagrama España.

Auge, M (1992) Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad. Gedisa. Barcelona.

Bourdieu(2002). "Campo de poder, campo intelectual". Montresor. Argentina

Caride J.(2013). "Educar en las c arceles". Nuevos desafíos para la Educación Social en las instituciones penitenciarias Revista de educación. Enero-Abril 2013. España

Cerletti, A (2010). "Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas". Revista *Acontecimiento*, XX, 38-39, pp. 95-104 España

Esquirol, J(2006). "El respeto o la mirada atenta". Gedisa México

Foucault, M (1991): Microfísica del poder. La Piqueta, Madrid

Foucault, M (2012) "Vigilar y Castigar" Biblioteca Nueva . España.

Foucault, M (2000). "Tecnologías del yo". Paidos. Barcelona

Freire, P (1999) "Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del Oprimido". Siglo Veintiuno Editores. España.

Ghiso A(2010) "Trazos para una Pedagogía del excluido" Memorias. Colombia

Goffman.E(2001) Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu. Buenos Aires.

Goffman.E.(1998) Estigma. La identidad deteriorada. Plaza. Buenos Aires

INAME-Centro de Formación y Estudios(2003) Hacia la construcción que nos debemos. Una Educación Social para el Uruguay. Montevideo

Kastrup. V(2013). Cartografiar es trazar un plano común Fractal. Revista de Psicología. Volumen 25.Rio de Janeiro

Lewkowicz, Ignacio, Mariana Cantarelli y Grupo Doce. 2003. Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contempor nea. Altamira. Buenos Aires.

Lewkowicz, I y Corea C, (2002) "Pedagogía del Aburrido". Paidós España

Lewkowicz, I (2004). "Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez". Paidós España.

Meirieu, P (1998): Frankenstein educador. Laertes. Barcelona.

Molina, J (2003). Dar (la) palabra, deseo, don y  tica en educación social. Gedisa Barcelona.

Molina. J(2005) El educador social entre la praxis y la poiesis. Universidad de Castilla -La Mancha.

Nuñez, V.(1999) "Pedagogía Social en la época contemporánea", PPU, Barcelona.

Pèrez Serrano, G (2003): Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Nàrcea. Madrid

Sennett. R (2003) El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades. Anagrama. Barcelona.

Tizio, H (2003) (Coord.): "Reinventar el vínculo educativo": aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.

Zambrano. M (2009). Las Palabras del Regreso. Fundación María Zambrano. Ediciones Cátedra. Madrid.

Webgrafía

<https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/6/director-de-carcel-de-punta-de-rieles-esta-en-contra-de-la-idea-de-rehabilitacion-porque-considera-que-bastardea>

<http://radiouruguay.uy/la-educacion-en-contextos-de-encierro/>

<https://www.minterior.gub.uy/index.php/documentos-y-legislacion/78-noticias/ultimas-noticias/2385-se-avanza-prospera-el-desarrollo-de-habilidades-sociales-de-los-privados-de-libertad>

<http://www.lr21.com.uy/politica/390533-tras-las-rejas-gente-en-obras>

Documental Espejos Rotos: Identidad y trabajo en contextos de encierro
<https://youtu.be/RTDzl-B5AHU>

Educación en contextos de encierro (Argentina)
<https://youtu.be/3GdsqhjfNhA>

Educación en Contextos de encierro (Presidencia de la República / OPP)
<https://www.youtube.com/watch?v=FnsHPN1ATDU&feature=youtu.be>

<https://www.elobservador.com.uy/como-se-resuelve-un-delito-diferencias-el-viejo-y-el-nuevo-sistema-penal-n1138083>

Documental basado en el libro de Marc Augé Los No-Lugar
<https://youtu.be/RFn0skKx7TQ>

<https://semanariouniversidad.com/opinion/educacion-hospitalidad-una-lectura-desde-emmanuel-levinas/>

Historias de Cárcel Canal 10 - Cárcel de Paysandú
<https://youtu.be/o9Ag4eKsFDw>

Programa Especial N° 12 Carcel Carancho Rivera
<https://youtu.be/YN3YUjghRn0>

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PSICOPEDAGOGIA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E POBREZA

Karen Cristina Costa Tosim¹

Gabriella Cristina Matias²

Priscila Arêas Parobocz³

Humberto Silvado Herrera Contreras⁴

Resumo: A pesquisa trata sobre a aprendizagem de crianças em contextos de pobreza. Problematiza: quais são as percepções que professores especialistas em Psicopedagogia possuem sobre as implicações da situação de pobreza na aprendizagem de alunos no âmbito da escola pública brasileira? O interesse da investigação pauta-se em compreender como os professores percebem o processo de aprendizagem com crianças pobres e de como se posicionam diante dessa realidade. A investigação é qualitativa e de caráter exploratório. Inicialmente, identifica os aspectos sociais relacionados ao processo de aprendizagem das crianças em situações de pobreza. Na sequência, descreve características sobre a escolarização das crianças nesses contextos, destacando os elementos implicados nesta relação e a influência destes no processo de ensino e aprendizagem, apontando fatores didáticos e curriculares. Finalmente, analisa percepções de professores sobre a temática, identificando uma compreensão mínima por parte dos participantes sobre os processos de aprendizagem relacionados a fatores sociais, como a pobreza.

Palavras-chave: Aprendizagem. Pobreza. Escola Pública. Professores.

1 Introdução

A pesquisa estuda as percepções de professores especializados em Psicopedagogia sobre a relação pobreza-aprendizagem no âmbito da escola pública.

As diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas são desafios para a gestão dos processos de aprendizagem. Considerar essas diferenças no currículo é uma questão de reconhecimento dos direitos humanos e de justiça social curricular (SANTOMÉ, 2013).

As políticas de inclusão defendem uma educação equitativa para todos, em vistas a uma sociedade justa que reconhece que “a segregação nas escolas não pode ser justificada” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29). O apoio a crianças em situação de pobreza requer uma reestruturação nas escolas e classes, nas suas propostas de mediação pedagógica e didática.

¹ Licenciada em Pedagogia. Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Participante do Programa Acadêmico de Iniciação Científica da Faculdade Padre João Bagozzi. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (Nupepes) da UEPG. E-mail: karentosin@gmail.com.

² Licenciada em Pedagogia. Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Participante do Programa Acadêmico de Iniciação Científica da Faculdade Padre João Bagozzi. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (Nupepes) da UEPG. E-mail: gabriellamatias2010@gmail.com.

³ Licenciada em Pedagogia. Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Participante do Programa Acadêmico de Iniciação Científica da Faculdade Padre João Bagozzi. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (Nupepes) da UEPG. E-mail: priscilaparobocz@hotmail.com.

⁴ Licenciado em Filosofia e Pedagogia. Mestre em Educação. Coordenador do Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão da Faculdade Padre João Bagozzi. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (Nupepes) da UEPG. E-mail: httoherrerac@gmail.com.

A partir desse pressuposto, o estudo problematiza: quais as percepções que professores especializados em Psicopedagogia possuem sobre as implicações da situação de pobreza na aprendizagem de alunos no âmbito da escola pública? O interesse da pesquisa se pauta em compreender os aspectos sociais relacionados à aprendizagem das crianças, como ela ocorre no contexto de pobreza e como os professores compreendem esse processo e se posicionam diante dessa realidade. A resposta a essa pergunta é relevante porque, de acordo com uma pesquisa divulgada em 2018 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com base no levantamento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 8,8 milhões de crianças são privadas do direito à educação e 32 milhões de meninas e meninos vivem na pobreza multidimensional: “6 em 10 crianças e adolescentes no país vivem na pobreza – seja por condição financeira ou privação de direitos” (UNICEF, 2018).

Por isso, na intenção de compreender a realidade da aprendizagem das crianças em situação de pobreza inseridas na escola pública, objetiva-se: a) identificar os aspectos sociais relacionados ao processo de aprendizagem das crianças em situação de pobreza; b) compreender como ocorre a aprendizagem das crianças nesse contexto; e c) analisar as percepções de professores especialistas em Psicopedagogia inseridos no âmbito da escola pública.

A pesquisa é qualitativa e de caráter exploratório, por descrever as percepções de professores como sujeitos que participam diretamente com os atores do estudo (SEVERINO, 2007). Apoia-se em referenciais bibliográficos da pedagogia crítica e inclui uma amostra de dados a partir da aplicação de questionário.

2 O processo de aprendizagem: aspectos sociais

O que se entende por aprendizagem? Como as crianças aprendem? O que elas precisam para aprender? Perguntas como estas, além de nos aproximar das contribuições das teorias da aprendizagem dispostas pela tradição das ciências da educação, indagam sobre um fenômeno concreto (a situação de pobreza) que influi no processo do ensinar e do aprender e que, se desconsiderado, afeta o desenvolvimento da criança e as suas expectativas de aprendizagem e, por conseguinte, de socialização.

A etimologia do termo aprender, que no latim significa *prebendo* (pegar, colher), refere-se ao verbo como algo concreto que se toma e se assimila e que não ocorre se não houver uma experiência anterior que foi marcante. “Ensinar é oferecer signos, colocar um exemplo do aprender. Aprender é seguir esses signos por si mesmo” (KOHAN, 2003, p. 202). Assim, entende-se aprendizagem como potencialidade que se amplia no encontro com os outros.

Vygotsky (2006) concebe a aprendizagem como um processo ativo, interno e interpessoal, e não uma mera aquisição de informações que ficam armazenadas na memória. Não se pode falar de aprendizagem sem pensar em desenvolvimento, e o autor, em suas obras, classifica que a aprendizagem não é a mesma coisa que o desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental. Para Vygotsky (2006), “A aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2006, p. 115).

O processo de aprendizagem na perspectiva vygotskyana não atua apenas como uma forma de hábitos, mas também alcança uma atividade de natureza intelectual que provoca uma transferência de princípios estruturais (VYGOTSKY, 2006, p. 108). A aprendizagem precisa considerar o conhecimento prévio e o repertório cultural do sujeito e garantir que o nível de ensino seja coerente com o desenvolvimento da criança.

A criança é vista como um sujeito ativo na construção do seu aprendizado, possui um repertório e busca unir os conhecimentos com o seu contexto social. Nesse sentido, é possível inferir que o meio social é determinante para o desenvolvimento humano. Isso ocorre principalmente pela aprendizagem da linguagem, concebendo, assim, o indivíduo como um ser histórico e sociável. Os fatores sociais transformam a mente a partir do signo, que é visto como um produto social que tem uma forma organizadora dos processos psicológicos, portanto, o sujeito pode ser considerado alguém que transforma e é transformado nas relações sociais, sendo ele ativo e que contribui para o meio (VYGOTSKY, 2008).

Com base na concepção vygotskyana, direciona-se a atenção para a dimensão social da aprendizagem (elementos sociais constitutivos da aprendizagem e os impactos na vida social do sujeito aprendente). As funções psicológicas humanas são construídas na apropriação de habilidades e conhecimentos da sociedade na qual o sujeito está inserido (FREITAS, 2003, p. 104).

A vida em sociedade proporciona para o sujeito sua constante transformação: é no contato com outros sujeitos que possuem uma experiência maior que abre espaço para que ele absorva coisas novas, e é por meio dessa interação que a criança aprende a solucionar problemas, desenvolvendo sua autonomia e se tornando cada vez mais independente. Vygotsky (2008), ao afirmar a concepção sociointeracionista, esclarece que a criança aprende de forma progressiva e vai adaptando suas singularidades, ou seja, é um processo de reconstrução mental interpsicológico (VYGOTSKY *apud* MARTINS, 1997).

O professor não transfere seus conhecimentos ao aluno, ele provoca, incentiva e possibilita o aluno a criar e desenvolver sua própria construção do conhecimento. Mediar significa potencializar a construção do pensamento, proporcionar ao aluno, de forma consciente e intencional, a aprendizagem. Porém, estar apenas exposto a essa mediação não significa que a aprendizagem ocorrerá, é preciso considerar o trabalho pedagógico a fim de enriquecer a aprendizagem para que ele próprio sinta a necessidade de buscar a construção do conhecimento. O processo de aprendizagem depende da mediação consciente, de incentivos e estímulos pedagógicos, e deve buscar desenvolver a autonomia e maturidade (MEIER; GARCIA, 2007).

3 A aprendizagem em contextos de pobreza

A pobreza, compreendida como um fenômeno social, pode adquirir diversas faces a partir do âmbito em que é analisada (VELÁSQUEZ, 2017). Nesse contexto social, é relevante analisar diferentes concepções para assimilá-la e compreender, de modo geral, as variadas percepções sobre o tema e as implicações dessa situação social na vida das pessoas.

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2006, p. 150), viver na pobreza não consiste unicamente em não dispor os bens e serviços necessários para a satisfação das necessidades básicas, mas também em viver a exclusão social, que impede a participação social

e o reconhecimento dos direitos. É preciso expandir o entendimento da pobreza vinculada à perspectiva unidimensional monetária e abordá-la como multidimensional. A visão multidimensional não exclui a abordagem monetária, mas acrescenta uma perspectiva mais abrangente e contextualizada (MOURA Jr. et al., 2014, p. 343). A pobreza adquire um caráter multidimensional em termos de suas causas, consequências e manifestações (CEPAL, 2006). A pobreza é entendida, sob a perspectiva do desenvolvimento humano, como um conjunto multidimensional de privações nas capacidades humanas, e estas privações restringem o bem-estar das pessoas (VELASQUÉZ, 2017). A ênfase do caráter “multidimensional” permite compreender o fenômeno da pobreza em sua constituição política, social e ideológica, e não apenas como a falta de recurso financeiro.

Outros fatores resultantes da situação de pobreza dos sujeitos, como a vergonha e a humilhação, apresentam impacto e prejudicam a capacidade de enfrentamento diante de situações adversas. Com isso, as implicações psicossociais negativas de uma vida pobre impactam no potencial de agenciamento do sujeito e podem atuar em várias faces necessárias para a conquista de uma qualidade de vida (MOURA Jr. et al., 2014, p. 346).

Com base nos apontamentos citados sobre a pobreza e suas implicações no desenvolvimento humano, questiona-se o que significa “ser pobre na escola” (CONSTANS, et al. 2010). A partir do contexto de aprendizagem humana, percebe-se a existência de alguns fatores que podem interferir em sua efetivação. Esses fatores podem estar relacionados a questões sociais e biológicas e ser determinantes durante o processo de aprendizagem do sujeito.

Hair et al. (2015), aborda o fato de que a pobreza está ligada a diferenças estruturais em várias áreas do cérebro, associadas as habilidades de prontidão escolar e que essas diferenças de desenvolvimento podem ocasionar consequências no desempenho acadêmico das crianças. Em um estudo sobre a pobreza infantil, desenvolvimento cerebral e conquistas acadêmicas, foram analisadas 823 ressonâncias magnéticas de crianças e adolescentes entre 4 e 22 anos, na cidade de Los Angeles, com o objetivo de determinar se os padrões atípicos de desenvolvimento cerebral estrutural medeiam a relação entre pobreza doméstica e desempenho acadêmico prejudicado. Os resultados do estudo apontaram que as crianças vindas de família de baixa renda tiveram de 4 a 7 pontos a menos em testes padronizados e cerca de 20% das diferenças nos *scores* pode ser relacionada a defasagens maturacionais, ou seja, desenvolvimento humano advindo das experiências vividas.

As crianças em condições sociais desfavoráveis, além de serem prejudicadas em diversas questões sociais, cognitivas e emocionais durante sua infância, ainda precisam resistir com uma realidade que irá, muitas vezes, acompanhá-las por muito tempo. Segundo Hair et al. (2015, p. 823), esses padrões irão persistir até a fase adulta.

Tais “dificuldades” estão diretamente ligadas ao meio em que o sujeito se desenvolveu, cresceu ou evoluiu; desde a gestação, o contato com a mãe, até estímulos aplicados aos primeiros anos de vida ou em idade gestacional. Aspectos culturais e sociais também estão diretamente ligados ao desenvolvimento do sujeito e influenciam os seus processos de ensino e aprendizagem. Essas “dificuldades de aprendizagem” interferem no desenvolvimento total de uma sociedade,

porém, coloca-se em evidência muito mais os aspectos sociais e econômicos, não dando atenção específica no que se refere à aprendizagem.

Condições socioeconômicas desfavorecidas podem gerar doenças, no que se refere ao estresse, nível de ansiedade elevado, desajustes emocionais, dificuldades ou problemas de relação familiar, carência familiar, inexistência de condições de facilitação precoce, privações lúdicas, analfabetismo, ocupações dos pais e suas habilidades acadêmicas, desemprego e insegurança econômica, deficientes condições habitacionais, sanitárias, de higiene, de nutrição, entre outras. Tais condições tendem a influenciar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, da sua maturação neurobiológica. Crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente também são desfavorecidas pedagogicamente (dispedagogia), ou seja, recebem má instrução, condições ruins de ensino e piores modelos de estimulação (FONSECA, 1995, p. 113).

Gentili (1995) classifica esse fenômeno como degeneração acelerada da escola pública, que não é mais apresentada pela dicotomia entre escola pública *versus* escola privada, e sim entre os padrões de ambas as gestões. O resultado disso se dá pela chamada “inclusão excludente”. Esse termo faz referência ao terreno educativo, voltado à face pedagógica, que inclui os estudantes num sistema escolar sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Assim, “embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e de uma participação ativa na vida da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 442).

Com base nas discussões anteriores, apresenta-se a ideia de educabilidade (condições sociais para a aprendizagem escolar), que afirma como ideia central que toda criança nasce potencialmente educável, mas o contexto social, muitas vezes, age como obstáculo e impede o desenvolvimento dessa potencialidade (LOPES; TEDESCO, 2002). A educabilidade não está associada a potencialidades e capacidades individuais do sujeito, mas refere-se aos instrumentos necessários para viabilizar o desenvolvimento educacional. De outro modo, mesmo que o ser seja potencialmente educável, os contextos sociais, familiares e escolares desempenham um papel fundamental na medida em que influenciam a possibilidade de adquirir a totalidade de recursos, aptidões e predisposições necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas (CONSTANS, et al. 2010).

Dubet (2004) apresenta o conceito de “escola justa”, afirmando que é aquela que disponibiliza para seus alunos um ensino equitativo para todos, dando as mesmas oportunidades e a mesma qualidade de ensino, que promove uma interação social e sem diferenças entre seus alunos e a comunidade, permitindo que esses desenvolvam suas competências individuais independentemente de seu desempenho escolar. Aponta também que, quanto mais condições para estudo, melhor será o aluno; quanto melhor o aluno, mais condições de uma educação qualitativa, que lhe permita participar ativamente da sociedade. O autor destaca que além da garantia da igualdade de acesso “não podemos perder de vista que o fator de desigualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais” (DUBET, 2004, p. 545). Conclui-se, através dos estudos de Dubet (2004), que nenhuma escola poderá produzir justiça escolar sem que as condições sociais para a educabilidade sejam garantidas de forma equitativa. É um engajamento social-político-educacional que, bem executado, trará benefícios evidentes na vida social e escolar das pessoas.

4 Os professores e a aprendizagem das crianças em situação de pobreza

A partir das relações apresentadas e com a intenção de aprofundar-se nos aspectos abordados, investigou-se a percepção de estudantes de Psicopedagogia sobre a relação entre pobreza e aprendizagem. Para isso, aplicou-se um questionário em uma turma de especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, de uma Instituição de Ensino Superior particular, em Curitiba, Paraná. A turma era composta por 19 alunos que por formação eram professores, pedagogos ou licenciados em matemática ou biologia. O questionário apresentava nove questões abertas, abrangendo a aprendizagem e as especificidades sociais que fazem parte desse processo. Para melhor compreensão dos questionários e análise das respostas obtidas, as indagações foram organizadas em categorias, com base no referencial teórico.

Categoria 1: Sobre a aprendizagem da criança

A primeira categoria analisada indagava aspectos referentes à compreensão dos estudantes de Psicopedagogia sobre a aprendizagem da criança. Com isso, questionou-se a definição de aprendizagem, quais aspectos são responsáveis por sua efetivação e a importância da relação entre família e escola, durante esse processo.

Nesse aspecto, 6 respondentes definiram aprendizagem utilizando o termo "processo". Dentre os outros participantes, um considera a aprendizagem uma mudança permanente (P14), outro uma mudança de comportamento (P9) e outro que é modificada constantemente (P8). Isso fica evidente na resposta do P8, quando diz: *"Aprendizagem é o processo onde várias áreas passam sendo adquiridos e modificados constantemente."* E do P14: *"É uma mudança no comportamento da criança, algo novo, sendo que esta mudança é permanente"*.

Cabe destacar que 3 participantes destacaram os aspectos sociais na definição de aprendizagem, abordando que a aprendizagem inicia no meio familiar e se estende para escola (P1), que é um processo de crescimento pessoal que acontece no social (P2) e que se dá a partir de estímulos com o meio (P3).

A partir disso, percebeu-se que a visão geral dos participantes é de uma aprendizagem em constante movimento e evolução, se tratando de um processo de desenvolvimento relacionado com estímulos sociais, partindo da família e estendendo-se para o âmbito escolar. A resposta do P3 elucida um aspecto relevante: *"Não existe aprendizagem sem relação e interação do sujeito. Esse ponto é mais que significativo, ele é essencial e central ao processo de aprendizagem"*. Tais percepções estão relacionadas com as ideias de Vygotsky (2008), que entende a aprendizagem como um processo ativo, interno e interpessoal que ocorre com a troca dos pares e o meio social em que o sujeito está inserido.

Sobre os aspectos indispensáveis para uma aprendizagem efetiva, 6 respondentes classificaram como dependente de questões da escola e da didática do professor, citando os recursos pedagógicos: *"Um bom profissional, uma boa estrutura, materiais para uso pedagógico"* (P12); 5 afirmaram que a efetivação depende de uma participação familiar ativa, tanto com o aluno quanto com a escola: *"Uma escola com vínculo que faça uma ponte entre escola e família, e que veja a criança como indivíduo que fará a diferença no futuro."* (P1); 5 afirmaram que um ambiente adequado é necessário, devendo ele ser *"estável, seguro e adequado"* (P2), que *"atenda minimamente às*

necessidades para que ocorra 'o aprender'" (P5) e seja "um ambiente tranquilo e agradável (em casa e na escola)" (P15). Os aspectos citados pelos respondentes reafirmam as ideias de Vygotsky que compreende que os sujeitos sempre têm um conhecimento prévio, que é aprimorado quando o nível de ensino está coerente com sua realidade e idade biológica, unindo os saberes que o meio irá proporcionar (VYGOTSKI, 2008). Ainda na mesma questão, 3 participantes consideraram que é indispensável que a aprendizagem parta da realidade da criança (P1, P9, P13).

As demais questões citadas de forma individual por alguns dos participantes foram: liberdade de expressão (P3), afetividade (P3), saúde mental (P6), garantia de direitos (P7), necessidades sociais, biológicas e emocionais assistidas (P5).

A partir das respostas dessa categoria, percebeu-se que os participantes compreendem elementos gerais do processo de aprendizagem, identificam fatores-chaves, mas ao que parece não conseguem descrevê-los criteriosamente, denotando, assim, uma fragilidade nas suas respostas.

Categoria 2: Sobre a influência da situação de pobreza na aprendizagem da criança

A segunda categoria analisada abordava a influência da situação de pobreza na aprendizagem das crianças, para isso, questionou-se se os estudantes percebiam a situação de pobreza como uma influência no processo de aprendizagem escolar das crianças, o que eles entendiam por problemas de aprendizagem e como percebiam o desafio da escola pública em lidar com a desigualdade social que afeta as crianças e suas famílias.

9 estudantes afirmaram que a pobreza influencia diretamente no aprendizado:

Sim, inicialmente questões alimentares (nutricionais) e hábitos de higiene. Esses fatores biológicos, quando em desajuste, como a carência nutricional, interferem diretamente no foco, atenção e sono da criança. Secundariamente, as questões sociais inerentes à situação da pobreza interferem diretamente na vida escolar (P3).

Alguns fatores foram citados como principais agentes nessa influência negativa, são eles: alimentação (7), sono (2), questões de saúde/assistência médica (3), saneamento (1), condição física (2), fatores emocionais (2), recursos tecnológicos (1), culturais (1), ausência da família (1) e higiene (1). 1 participante destacou que: *"A aprendizagem se dá através da interação com o sujeito, e é muito comum pessoas que não têm condições financeiras não frequentarem a escola."* (P4). Outro respondente (1) afirmou que interfere pois os incentivos às crianças pobres são inferiores: *"O incentivo aos estudos algumas vezes é menor, a qualidade de vida da criança influencia."* (P7).

Sobre os problemas de aprendizagem, 4 estudantes citaram em sua resposta que os problemas seriam não alcançar alguma meta preestabelecida, de acordo com a faixa etária (2) ou comparados a 'crianças normais' (1): *"Crianças que não aprendem da mesma forma que as crianças ditas normais são crianças que aprendem, porém de formas diferentes e em tempos diferentes"* (P10). 3 citaram mais de um fator como responsável pelos problemas na aprendizagem das crianças, entre eles: nutricionais (1), socioemocionais (1), cognitivos (1), físicos (1), biológicos (1), psicológicos (1), sociais (1), emocionais (1) e *"tudo que se torna um empecilho para o desenvolvimento da criança"* (P7). Nessa questão, 6 respostas foram desconsideradas, 3 delas por estarem em branco e 3 por não dialogarem com a questão proposta. Seguindo as respostas, pode-se indagar sobre perspectivas de

educabilidade a partir das reflexões de Fanfani (2004) e Dubet (2004), citando as possibilidades de uma escola justa.

Ao discorrerem sobre o desafio da escola pública ao lidar com a desigualdade social que afeta as crianças e suas famílias, 1 participante respondeu que não depende da escola fazer uma intervenção.

Neste contexto, a escola pública não consegue fazer uma intervenção com grandes resultados, o que se pode fazer é o encaminhamento para auxiliar as famílias a procurar seus direitos referentes a ações sociais realizadas pela prefeitura ou estado (P1).

Outro afirmou que as escolas acabam fazendo mais do que deveriam, resolvendo problemas que não seriam específicos do seu papel social. Também, um participante citou questões referentes à alimentação e roupas adequadas, como fatores que dificultam o ato de ensinar; e outro afirmou que considera que o maior desafio seja lidar com questões de igualdade:

É uma situação muito complicada, é necessário trabalhar a questão da diversidade, o respeito e a igualdade entre todos. O grande desafio é combater essa desigualdade, não afetando o processo de aprendizagem e pedagógico da escola (P6).

Os outros participantes elencaram como desafios da escola pública: o despreparo dos professores, a aprendizagem a partir da realidade da criança, a preocupação com as carências familiares e o pouco investimento que oportunize acesso de maneira igualitária.

A reflexão sobre o binômio “pobreza-aprendizagem” adquire uma abordagem específica quando analisado a partir de uma pedagogia crítica. Partindo de uma educação pública pobre de incentivos e reflexões a respeito da prática pedagógica e social, o resultado é um mercado de trabalho reduzido e seletivo para uma gama de pessoas que possuíram uma educação com maior qualidade. De acordo com Fonseca (1998, p. 307 *apud* SAVIANI 2013, p. 432), “os postos de empregos que restam serão mais disputados”, e Saviani ainda conclui que, dessa forma, “serão ocupados por trabalhadores mais bem preparados” (2013, p. 432).

A partir das respostas da categoria, considera-se que os participantes compreendem que a dificuldade de aprendizagem é um fator não somente individual, mas também social, que o meio é capaz de influenciar na aprendizagem, sendo necessários os estímulos do professor e a garantia de condições familiares, sociais e culturais.

Categoria 3: Sobre o papel da Psicopedagogia nas reflexões sobre a relação entre aprendizagem e pobreza

A última categoria analisada referia-se à relação da Psicopedagogia na reflexão entre aprendizagem e pobreza, indagando, nesse aspecto, se os estudantes consideravam que as questões sociais eram abordadas nos cursos de licenciatura e de Psicopedagogia. Sobre o conceito de “fracasso escolar” discutido na área da Psicopedagogia, os autores destacam que relaciona-se com as dificuldades sociais e que a participação ativa dos professores e dos responsáveis familiares é um requisito para a aprendizagem escolar.

Com relação à presença do tema nos cursos de licenciatura e especialização em Psicopedagogia, 4 responderam que sim; e 4 tenderam para "talvez" ou "às vezes". Um deles afirmou: "*Considero, pois são passadas informações sobre essa questão e sua influência no processo de aprendizagem. Isso é muito importante nesses cursos. Embora não sejam aprofundadas, são abordadas.*" (P6). Considerando essas percepções com os levantamentos da categoria, 1 percebe-se onde está a fragilidade nas respostas em relação ao processo de aprendizagem. O participante 4 complementou apontando a relevância do tema: "*Não são abordados, seriam sim importantes, pois muitas vezes não damos conta desses fatores, e sempre é bom retornarmos para termos um olhar mais sensível.*" (P4). Essa situação elencada pelos participantes reafirma a questão que foi levantada na categoria 1, a falta de referencial na graduação reflete nas respostas.

Sobre o conhecimento a respeito do termo fracasso escolar, 6 respondentes afirmam que fatores relacionados diretamente à escola são os responsáveis pelo fracasso. O participante 7 destacou que o fracasso escolar "*está relacionado a métodos de ensino, a escola não está preparada para lidar com algumas questões.*" (P7).

Entre esses, 3 deles apontaram as questões relacionadas à escola como fatores exclusivos para o fracasso; 4 pessoas citaram questões referentes às questões sociais como causa do fracasso; 3 abordaram aspectos referentes à família, como ausência familiar, por exemplo; 1 pessoa citou fatores emocionais e outra citou omissão governamental.

Moyses e Collares (1997) compreendem o fracasso escolar como algo que não está relacionado com o biológico e sim com o social: "*Não se pode comparar crianças que vivem em classes e grupos sociais com valores distintos, mesmo que vivam num mesmo espaço geográfico e temporal*" (MOYSES; COLLARES, 1997, p. 66). As autoras consideram que o fracasso muitas vezes ocorre pelo fato da criança ser privada pelos próprios profissionais que possuem uma visão restrita sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos.

Ao serem questionados sobre como percebiam a participação do professor no processo de aprendizagem do aluno e como eles, enquanto professores, consideravam isso no planejamento, 6 afirmaram que o professor precisa ter um olhar diferenciado para a realidade: "*Deixar o planejamento o mais próximo da realidade do aluno, contextualizar e deixar o processo de aprendizagem mais significativo e interessante para o aluno.*" (P5); 1 pessoa afirmou que o professor precisa viabilizar questões de socialização e 1 pessoa declarou que ele precisa ofertar oportunidades de manifestação a todos. Por outra parte, 2 pessoas afirmaram que o professor não tem participação significativa: "*Muito pequena a participação do professor; muitas vezes não se envolve diretamente por acreditar que está fora do seu alcance*" (P7); ao contrário de 3 estudantes que afirmaram considerar que o professor influencia, positiva ou negativamente, os alunos; e 3 citam que o professor é mediador das questões que envolvem preconceito e igualdade, "*mediando quando necessário questões referentes ao preconceito ou à exclusão que possam vir a surgir*" (P3). Essas percepções se relacionam com as compreensões de Vygotsky (2008) sobre o papel do professor nos processos de aprendizagem. O professor não transfere seus conhecimentos ao aluno, ele provoca, incentiva e possibilita o aluno a criar e desenvolver sua própria construção do conhecimento, sua aprendizagem.

A partir das respostas, percebeu-se a compressão dos respondentes sobre o processo de aprendizagem, a relação da família nesse processo e a situação social em que esses sujeitos estão inseridos, porém, identificou-se uma fragilidade nas respostas pelo fato de a formação não aprofundar nesses temas, o que acaba refletindo na prática dos professores. Seria relevante haver interesse por parte desses profissionais pelo curso de Psicopedagogia, pois é um curso que tem como objeto de estudo a aprendizagem.

5 Considerações finais

Conclui-se que as diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas são desafios para a gestão dos processos de aprendizagem e que é necessário considerar essas diferenças no currículo, pois é uma questão de reconhecimento dos direitos humanos e de justiça social.

Entende-se a aprendizagem como um processo ativo, interno e interpessoal, não somente como uma mera aquisição de informações que ficam armazenadas na memória. O processo de aprendizagem do sujeito tem um conhecimento prévio e para aprender é preciso que o nível de ensino seja coerente com o desenvolvimento da criança.

Com relação à pobreza, conclui-se que está ligada a diferenças estruturais em várias áreas do cérebro, associadas às habilidades de prontidão escolar, e que essas diferenças de desenvolvimento podem ocasionar consequências no desempenho acadêmico das crianças. Tais “dificuldades” estão diretamente ligadas ao meio em que o sujeito se desenvolveu, cresceu ou evoluiu, desde a gestação, o contato com a mãe, estímulos aplicados aos primeiros anos de vida ou em idade gestacional. Aspectos culturais e sociais também estão diretamente ligados ao desenvolvimento do sujeito e influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Ainda, pode-se considerar que a situação de pobreza dos sujeitos e as situações de vergonha e de humilhação que vivenciam apresentam impacto e prejudicam a capacidade de enfrentamento diante de situações adversas. Com isso, as implicações psicossociais negativas de uma vida pobre impactam no potencial de agenciamento do sujeito e podem atuar em várias faces necessárias para a conquista de uma qualidade de vida.

Logo, com relação às categorias de pesquisa apresentadas, percebeu-se que os participantes compreendem elementos gerais do processo de aprendizagem e entendem que a dificuldade de aprendizagem não é um fator unicamente individual, mas também social, e que o meio é capaz de influenciar na aprendizagem, sendo necessário não somente estímulos do professor, como também sociais, culturais e familiares.

Os respondentes também demonstraram compreensão sobre o processo de aprendizagem, a participação da família nesse processo e a situação social em que esses sujeitos estão inseridos. Em todas as categorias, foi possível perceber uma necessidade de aprofundar o tema, o que explica, indiretamente, a opção dos professores em cursar Psicopedagogia para se especializarem no processo de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 05/06/2018.

CEPAL. **La protección social de cara al futuro:** Acceso, financiamiento y solidaridad. Santiago de Chile: CEPAL. p. 150-155. 2006. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2806/1/S2006002_es.pdf> Acesso em: 15/09/2018.

CONSTANS, M. et al. **Ser pobre en la escuela Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad.** Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2010. P. 21-33. Disponível em: <http://geps-uab.cat/sites/default/files/publicacions-adjunts/Ser_pobre_en_la_escuela_def.pdf>. Acesso em: 26/06/2018.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa.** v. 34. N. 123, 2004, p. 539-555.

FANFANI, E. **Educación y construcción de una sociedad justa.** Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier2.htm>>. Acesso em: 26/06/2018.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. P. 70-146.

FREITAS, M. **Psicologia e educação:** um intertexto. Ed. Ática. São Paulo, SP. 2003.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 228-250.

HAIR, N. et al. Association of Child Poverty, Brain development, and Academic Achievement. **JAMA pediatrics**, n. 169, p. 822-829. Los Angeles, CA, 2015.

KOHAN, W. **Infância.** Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÓPEZ, N.; TEDESCO, J. **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina.** 2002. p. 9-12. Disponível em: <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/educabilidad.PDF>> Acesso em: 15/09/2018.

MARTINS, J. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula:** reconhecer e desvendar o mundo. Série Ideias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <www.ctmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php2>. Acesso em: 14/09/2018.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem.** Ed. Venezuela. Curitiba, PR. 2007.

MOURA JR., J. et al. Concepções de pobreza: um convite à discussão psicossocial. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 341-352, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14/09/2018.

MOYSÉS, M.; COLLARES, C. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p.63-89, 1997.

NEVES, R. DAMIANI, M. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **Unirevista**, vol. 1, n° 2, p.1-10, 2006.

Disponível em:

<<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf?sequence=1><http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>>. Acesso em: 15/09/2018.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. P. 431-451.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. P. 122 e 123.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 233-437.

TENTI FANFANI, E. Educabilidad en tiempos de crisis: condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. In: **Novedades Educativas**, n° 168, Dezembro, 2004.

_____. **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. Introducción: Mirar la escuela desde afuera.

UNICEF, Brasil. **6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/media_38769.html>. Acesso em: 29/11/2018.

VELÁSQUEZ, L. Pobreza multidimensional: la pobreza más allá del ingreso. 2017. In: **Informe Nacional de Desarrollo Humano**. 2017. Disponível em: <<http://desarrollohumano.org.gt/blogs/pobreza-multidimensional-la-pobreza-mas-alla-del-ingreso/>>. Acesso em: 30/06/2018.

VYGOSTSKY, L. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

VYGOSTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento a aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Icone, 2006.

HACER LUGAR A PESAR DE LAS AUSENCIAS (ABRIR ESPAÇO APESAR DAS AUSÊNCIAS)

Mária Virginia Finozzi¹

Pamela Guerra²

Resumen: La sociedad ha atravesado un largo proceso de transformaciones, la expansión del sistema capitalista solidifica los modos neoliberales de producción, lo que produjo un resquebraje de las estructuras sociales, por lo tanto una mutabilidad sociocultural y las relaciones que la envuelven. En particular el barrio Casavalle (Montevideo, Uruguay) representa a nivel del imaginario social la peligrosidad ciudadana. El narcotráfico y la desmesurada intervención por parte de los dispositivos estatales han configurado un territorio severamente fragmentado. La familia y en particular los jóvenes han sido rehenes de estas situaciones (y las ausencias que acaecen). Debido a la introducción de la esfera del negocio ilegal se han complejizado las intervenciones y los procesos socioeducativos en dichos espacios.

Palabras claves: Educación Social. Adolescencia. Violencia. Fragmentación Social. Dispositivos.

Marco teórico

La niñez de hoy se adentra cada vez más precozmente al sistema de consumo y tecnología lo que produce una diversificación de los estímulos y los lazos sociales que tejen en espacios virtuales, esto ha resignificado el rol de la familia como transmisor y guía único de esta etapa de la infancia. La fractura social debido a esta ruptura de lazos sociales se materializa a través de la *"falta de canales de acceso y de pertenencia a un universo simbólico compartido"* (Vasen, J. 2016: 2) esta ausencia provoca una atracción mayor a los bienes de consumo, aportando a la construcción de sujetos dependientes a través de nuevas apropiaciones de la niñez como consumidores y usuarios impetuosos.

El rol parental constituye un proceso continuo de representación interna por parte del sujeto, la misma instituye un *imago* fundamental para el desarrollo del sujeto, parte importante de su construcción identitaria. Aquel adulto (en rol parental) que no haya otorgado al niño los elementos sociales y psíquicos necesarios para que este se humanice, provocaría que ese niño posteriormente adolescente, experimente el sentimiento de *deuda de vida*. Kammerer (2000) refiere a este traspaso, expresión, ausencia o lo que representa la figura parental como *vida donada*, a partir de ello el niño va constituyendo una imagen reflejada de padre y madre interna (o adultos referentes).

Todo sujeto desde que nace es dispuesto, de manera de introducirse a la vida, en los dispositivos sociales. Ser sujeto es en sí ser un ser capturado por los dispositivos, es ser hominizado a través de los procesos de subjetivación.

Agamben (2015) define a los dispositivos, siguiendo a Foucault, como el conjunto de praxis, saberes, medidas, instituciones cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se supone útil, los comportamientos, gestos y pensamientos de las personas. El autor rastrea el sentido de dispositivo en el término griego *oikonomia*: administración del hogar, gestión y

¹ Estudiante avanzada de Educación Social en Instituto de Formación en Educación Social IFES-CFE.

² Estudiante de Educación Social en Instituto de Formación en Educación Social IFES-CFE. E-mail: pamelaguerra.23@gmail.com

manejo. Este concepto se funda en la fractura entre ser y acción, abriéndose dos concepciones: la ontológica (referida a la naturaleza, la sustancia y la esencia) y la práctica (que alude al modo de administrar: la economía y la política). Así es que se desprende una dimensión de la otra y la dimensión de la praxis pasa a tener una relación distinta con la dimensión ontológica.

Consideremos en esta oportunidad los dispositivos institucionales del Estado, todos cumplen funciones de control y economía de la vida social e individual (lo que es indisociable) de los ciudadanos. Aquellos que nos escolarizan (jardines, escuelas, secundaria, etc.), aquellos que cuidan de nuestra salud (policlínicas, hospitales, etc.), los planes sociales de corte asistencial y también los mayormente punitivos (sistema judicial, policía, etc.).

Así es que el Estado se interpone a través de estos dispositivos más en la vida de algunos ciudadanos que de otros. Se dice que un barrio marginado está más institucionalizado que un barrio privado, pero ¿por qué? de manera escueta podría decirse que los dispositivos de control y de asistencia social están mayormente presentes en uno que en otro. Y presentes de forma distinta, de manera punitiva sobre todas las cosas. La recolección de información y la creación de datos sobre la pobreza por parte de instituciones académicas y de ministerios del Estado no se compara a la acumulación de información y datos sobre la riqueza (y los ricos, necesariamente) en nuestro país.

La pobreza institucionalizada, se configura de esta manera, cuando el Estado se hace presente en el barrio (sea este un asentamiento o no) a través de sus planes sociales, sus instituciones públicas, los operativos policiales, etc. El Estado en su intención de asistir la pobreza, termina fácilmente en procesos punibles de discriminación y marginación.

Este último aspecto se profundiza en los jóvenes que se han adentrado en acciones dentro de la ilegalidad.

Observación empírica: algunos aportes hacia la práctica educativo-social

Casavalle se ha señalado como el barrio más precario de Montevideo, a partir de obtener el más alto nivel de NBI (necesidades básicas insatisfechas) además de una gran presencia de viviendas pauperizadas, excesiva cantidad de jóvenes fuera del ámbito institucional, otras tantas adolescentes con hijos y una gran cantidad de ex personas privadas de libertad (COUSILLAS; MICHELENA, 2017).

Este territorio representa el terror ciudadano, de quienes nunca han estado allí, de aquellos que han dotado de sentido a este territorio por imágenes televisivas. Este nuevo lugar de mediatización entre lo real y lo virtual ha construido una nueva "realidad", de abundante información cargada de fatalismos constituyendo diversas significaciones en torno a lo desconocido que penetran en el imaginario social.

Lo que provoca un temor colectivo acerca del barrio, no solo por las personas que no lo conocen y nunca lo habitan, sino por los propios vecinos a quién les construyeron una idea de su propio barrio, en el que hoy temen circular. Perdiendo entonces poder sobre su mismo territorio, des-perteneciendo al mismo, de cierta forma deshabitando socialmente.

Hoy en día nos sumergimos en esta era de sobrestímulos informáticos, que anulan la posibilidad de vivir experiencias que constituyen el habitar. Ir al encuentro de lo real que implica pasión y paciencia, con cierta extrañeza que dé apertura a sentir en esta aventura que implica dolor

y amor. Responsabilidad y reconocimiento de un otro que solo se significa a través de la experiencia compartida. Experiencia que exige lo real, desde lo riesgoso de lo tangible y el dar lugar a lo diferente (LARROSA, 2000).

Ese otro a quién buscan marginar (y lo logran) tiene cara de niño o adolescente empobrecido, a quién en el imaginario social se lo margina, como si no bastara con las condiciones materiales que este sistema capitalista le ha otorgado, una sociedad neoliberal de concentración de la pobreza en determinados contextos que asegura la reproducción de un sistema desigual. Condiciones de injusticia social y precarización que cercenaron posibilidades de experiencias de responsabilidad positivas sobre los recién venidos.

Aquí la problemática educativa en Casavalle (y en otros barrios periféricos también) trasciende lo común del sistema educativo. La vida y la muerte conjugan estos espacios, la ausencia de los jóvenes en las aulas, en los espacios públicos se presenta como algo habitual, la muerte violenta habita de forma cuasi natural. Los espacios habituales de encuentro y relacionamiento dejan de serlo, porque ya no son seguros en los términos deseados.

Llegar a la plaza es sentir en los huesos el frío, el vacío de las ausencias, la injusticia no solo se materializa en las viviendas paupérrimas, se transforma en ausencia. La educación gira en torno a resistir estas ausencias de los jóvenes que debieron asumir con edad temprana el compromiso de un negocio ilegal para quién es pobre, los jóvenes son las marionetas de cabecillas anónimos que ni siquiera son vecinos del barrio. Entonces el problema no es el narcotráfico, el problema es ser joven y además pobre en esta estructura social.

Rehabitar los espacios públicos que han sido bastardeados por los medios de comunicación es sin duda un desafío que intentaremos asumir, porque si la propuesta educativa no se contextualiza en tiempo - territorio aseguremos el fracaso. Si no intentamos el fortalecimiento de los lazos comunitarios en relación también a los espacios públicos hay algo de lo educativo que no puede seguir su curso.

Las tardes de juegos y actividades planificadas llevadas a cabo junto a los niños del barrio en el patio de jardín (que como todo patio externo, es a cielo abierto) en interrumpido con las detonaciones de un tiroteo. Es la amenaza constante que interrumpe dichos espacios y experiencias de disfrute y desarrollo de los niños.

¿Cómo entender un tiroteo a plena luz del día? es más que gente disparando a cielo abierto en pleno conflicto, más que una lluvia de balas perdidas. Porque si bien dichas balas no tienen un cuerpo específico al que asesinar, y si generalmente no se dispara a quemarropa para quitar la vida de un sujeto puntual; se dispara a cielo abierto para sembrar miedo, los objetivos de las balas que arrebatan la vida somos todos. Ese tronar del cielo al que supieron acostumbrarse (pero que aún aturde) impide el disfrute del espacio público, cercena la posibilidad de encontrarse con otros en un espacio que por derecho filial es de todos, un espacio público que cada vez se ve más amenazado, privatizándose para uso y abuso mediante la violencia respondiendo a intereses ilegales y de unos pocos que ni siquiera habitan en ese espacio, que tranquilos duermen en sus casas, y aniquilando completamente la posibilidad de dar lugar a la experiencia común.

Estos sujetos que disparan a morir suelen ser jóvenes y a veces adolescentes. ¿Qué sucede en ese instante de adrenalina y presión en que el hombre con el arma gatillo y dispara a otro cuerpo? Cargar un arma no es sinónimo de salir siquiera con intenciones de asesinar.

Cargar un arma en una situación de este calibre significa pararse frente a los demás con un poder que puede inmovilizarlos, cualquier error de la planificación en el accionar puede salirle muy caro a cualquiera, la torpeza y los nervios pueden hacer que el sujeto reaccione de maneras inimaginables para él mismo, la baja tolerancia a cualquier paso en falso puede resultar en una catástrofe para todos.

En palabras de Kammerer (2000), la violencia precede al pensamiento, estalla esta violencia fundamental sin que el sujeto siquiera pueda mediatizar a través del pensamiento y la reflexión. Las palabras se quedan cortas e incapaces ante el arrebató de esta pulsión. El mundo interno, los imagos parentales construidos de manera fantasmagórica, frustrante y traumática invaden y se manifiestan en la acción urgente y violenta. Es el joven quien debe desprenderse de ese mandato brutal inconsciente, saldando una deuda de vida que ha sido depósito de imágenes negativas y lastimosas.

Lo que podría decirse que sí hay es una naturaleza de violencia encarnada en el sujeto, fruto de una experiencia de vida traumática, el adolescente o joven supone que tiene derecho a hacer con el cuerpo del otro lo que está a su antojo, pues de alguna manera su vida fue marcada de esa forma siendo él el descuidado, la deuda de vida es cobrada a todo aquél que el sujeto considere de ahora en más deudor y ofensor.

La ausencia de un otro protector determina de esta forma la permanente presencia de un otro agresor. El miedo reina en todos, y es un miedo que nos vuelve fríos e incapaces de dar lugar al otro y lo que este trae consigo, que nos obliga a "malvenir" (en oposición a dar la bienvenida).

Un Estado presente en estos barrios marginados a través de sus dispositivos más punitivos que asistencialistas: los operativos policiales violentan a todo aquel que forme parte del espacio. Interceptando cada joven con apariencia de pibe chorro, otra forma sistemática de ultrajar la pobreza. Se vive en su extremo el concepto de violencia institucional en estas políticas focalizadas y punitivas que efectúan dos aparentes funciones a través de sus diversos dispositivos: controlar/sujetar y de cuidado/promoción de los derechos de cada ciudadano.

¿Podemos hablar de "Estado de excepción"? esta noción parece característica en dicho territorio, ya que las decisiones poco fundamentadas, cuando no arbitrarias, conjugan un espacio de incertidumbre y temor, no pueden ser comprendidas por los destinatarios de dichas acciones. Los hechos de esta índole se transforman en la norma, en lo habitual, pero cuando se pretende explorar su sentido, se encuentra en un terreno difuso e inconsistente.

El filósofo italiano Agamben usa el concepto "Estado de excepción" para designar ese estado de cosas que hoy es la norma (dialéctica entre norma-excepción), donde el concepto de ciudadano se desdibuja, lo político pierde su fuerza y toma lugar la "fuerza de ley sin ley", con normas y legislatura vigente pero que el mismo Estado y su despliegue institucional viola y se autorregula.

En un barrio sede central del narcotráfico en esta ciudad (como lo definen en los medios comunicativos) la supervivencia se vuelve imperante y el principio de placer/displacer mecaniza la interacción social que pueda existir, comienza a diluirse lo simbólico, se impone el *zoe* autómatá de

la vida meramente biológica por sobre el *bios* que implica la vida politizada y pública que empatiza con el otro.

Por otro lado la ausencia institucional tal y como deseáramos, con políticas no focalizadas e inclusivas, donde la mirada no sea obturada por el paternalismo del Estado, y el foco se centre en los sujetos, y sobre todo los jóvenes y niños que sufren las secuelas de este panorama.

Para finalizar

La ausencia de los *imagos* parentales que contengan y produzcan un positivo desarrollo del niño, centrándose en fortalecer su autopercepción a la vez que su subjetivación es también un problema. Es rol de aquellos trabajadores de los dispositivos socioeducativos presentes en estos contextos el poder representar figuras parentales que el adolescente comprenda como postas parentales en palabras de Kammerer (2000). La ausencia de un otro con quien encontrarse desde la experiencia real, con quien poderse develar permitiendo la interpelación de la mirada ajena, rotundamente externa: otra ausencia a combatir.

Como futuras educadoras sociales coincidimos con Agamben y Arendt en que el concepto de libertad y la acción que busca enmarcarse en él debe contener la continua reflexión y la simbolización. En contraposición al automatismo que supone el ausentismo subjetivo: estar sin estarlo, ausentarse de la experiencia que se atraviesa, es quedarse atrapado en la atroz mecánica de la vida biológica cotidiana (nuda vida) faltando a la determinación de ser sujetos políticos con capacidad de significación y simbolización que enfrentan una enorme responsabilidad ante cada otro que nos interpela.

Bibliografía

Agamben, G (2015) ¿Qué es un dispositivo?: seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino. Barcelona: Anagrama.

Agamben, G (2004) Estado de excepción, Homo sacer, II, I. Buenos Aires: Pre-textos.

Arendt, H (1991) "¿Qué es la libertad?" publicado en revista Zona Erógena N°8. Buenos Aires.

Kammerer, P (2000). Adolescentes en la violencia. Francia: Ganimar.

Larrosa, J (2003). "Experiencia y pasión" de Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laertes.

Vasen, J (Abril del 2016). "¿Qué es 'lo social' hoy? Pertenencia, experiencia y disidencia" publicado en revista Actualidad Psicológica. Buenos Aires.

Webgrafía

Cousillas, F. y Michelena, E (23 de diciembre del 2017). Desde muchos lugares se puede ver Casavalle. La Diaria. Recuperado de www.indesemana.ladiaria.com.uy.

Núñez, S (1 de Febrero del 2013). Lo inconsciente a cielo abierto. Blog Geopolítica de la subjetividad. Recuperado de: <http://sandinonunez.blogspot.com/2013/02/lo-inconsciente-cielo-abierto.html>

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO REDUTO PARA ÉTICA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

Fabiana Montin¹

Resumo: Esse artigo intenciona ampliar e agregar o repertório da educação e das artes a respeito dos entrelaçamentos que podem surgir a partir da experiência estética, onde as relações se dão no âmbito da educação, da arte como experiência formativa. O texto dialoga com autores clássicos e contemporâneos que, cativados pelo mesmo intento – o de estreitar os conceitos de experiência formativa a partir da arte – versam sobre a educação, a arte e a estética e, por fim, as oportunidades que emergem desse encadeamento que podem deslocar o ser humano do lugar comum, abrindo possibilidades que geram transformações nas suas vidas. Realizo a aproximação conceitual do que é experiência e do que é estética, com base em uma breve análise histórica e o entendimento dos lugares de onde esses apontamentos surgem, para a compreensão dos conceitos. Nem todo nosso conhecimento pode ser produzido tão somente pela razão, uma vez que pode abarcar outros acessos instintivos. É no rompimento do caráter abstrato da ética, que foi tradição da filosofia ocidental de Sócrates até hoje, que se abre a possibilidade de novos estudos sobre o comportamento humano. Este artigo pretende apoiar o debate sobre essa temática e balizar seus conceitos na formação educativa dos sujeitos.

Palavras-chave: Experiência. Estética. Formação. Arte. Educação.

Introdução

A experiência estética, no sentido filosófico e educacional, não se reduz ao fenômeno atual da estetização das aparências em que a cultura de massa se aloja nas aparências como uma uniformização de gostos, modismos e estilo de vida. A experiência estética se estreita intimamente com a ética, ampliando nossa sensibilidade para conviver em meio à pluralidade e abre caminho para trilhar a compreensão da realidade fora do campo da abstração, no contato com o outro e se abre a possibilidade de uma tomada de consciência. O estético é norteador da vida moral, pois proporciona uma reflexão sobre as ações humanas.

O texto, então, é de que a experiência estética, alinhada aos processos de formação, é capaz de modificar estruturas vigentes na nossa sociedade que não foram capazes de acabar ou diminuir as barbáries que degradam a vida humana, nesse sentido, as mudanças se dão no âmbito da ética. Vale destacar, ainda, que este texto sustenta a ideia de que a experiência estética é um caminho de entrelaçamento entre educação e ética.

Neste contexto, podemos afirmar que o equívoco da educação escolar no mundo atual está em profissionalizar os sujeitos suprimindo o eu, os interesses e as necessidades que decorrem das subjetividades nas emoções humanas que dão um sentido contemplativo para a existência. Como consequência dessa supressão, os valores morais ficam situados numa abstração, em teorias sem ação. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser uma reprodução de conteúdos, ou seja, a repetição de um repertório que visa atender demandas mercadológicas e recriar sujeitos idênticos. Isso faz

¹ Formada em filosofia pela Pucrs, mestrado em educação pela Pucrs com bolsa Capes na Linha de Pesquisa Teorias e Cultura da Educação. E-mail: fabimontin@yahoo.com.br

com que esses sujeitos se entendam no coletivo como pessoas que estão em competição constante, e, por consequência, o outro aqui se torna mais um número na matemática da concorrência.

O ato de educar reúne um conjunto de pessoas que se encontram a fim de buscar alternativas para uma sociedade melhor. Esse é o objetivo mais autêntico da educação e, portanto, a educação não se faz somente dentro dos espaços escolares. Outros espaços de formação têm um papel igualmente importante no planejamento e organização de tal intento, para que ele seja alcançado, como, por exemplo: cursos livres de música, dança, teatro entre outros dedicados à arte.

1 A experiência estética na arte

Estamos ancorados em uma cultura que privilegia a racionalidade prática, porém, ao analisarmos períodos históricos importantes, a razão surge com o pensamento grego, por volta do século V a.C, com Sócrates e Platão, mas é em René Descartes, no século XVII, que surge esse modelo de racionalidade que nos guia até hoje. O *Penso, logo existo* deixou um forte legado na nossa cultura, assim, teremos o que chamamos de ciência moderna com avanços significativos para o uso da razão.

Quando somos tocados visceralmente pelo inusitado, sob a provocação da estética, nos entrelaçamos em uma experiência humana, tão somente humana, como fundamental. A estética, uma vez que é experienciada, altera-se e consente enxergar o mundo e a relação com ele de uma forma singular. A estética não é simplesmente apresentação, forma, imagem, ela atravessa os sentidos fazendo um movimento que age no íntimo, nas sensações do sujeito e se relaciona com aquilo que é percebido. Logo, o estético não é efeito da cognição, e sim é a conexão que cerca os sentidos, que leva o sujeito a incluir possibilidades que foram elaboradas na experiência. O que há de mais belo que se extrai dessa relação é que a experiência estética não é objetiva, conclusiva e consciente, ela faz parte de um acontecer, de um *Devir*. A obra de arte é capaz de modificar a realidade ou a percepção que temos dela, então, a obra de arte sempre será a possibilidade, é algo que nos tira do habitual, do lugar comum, que causa um deslocamento. Portanto, o súbito do momento é ultrapassado, diante da obra de arte, de modo que captamos e assimilamos a experiência estética que vai além do momento presente, ou seja, registra uma marca que se interioriza.

Assim sendo, esse texto não intenciona explicar o que é ou não é arte, pois o tocante aqui é a experiência estética, como uma possibilidade humana, com o fim de atingir a dimensão ética dos sujeitos, porque o que essas experiências suscitam naqueles que as experienciam é um alargamento de sua relação com o mundo, desenvolvendo, assim, um senso de moral e novas formas de imaginar.

Nesse contexto, a estética tem um fim que esculpe várias capacidades na diversidade plural do mundo atual para dilatar a aplicabilidade da ética. A estética e a ética se estreitam, indicando sobretudo que, ao contrário do que a tradição dos gregos clássicos e sua herança no racionalismo ocidental afirmaram, a estética não está em oposição à ética.

Para Hermann (2011), o saber agir e o controle das paixões não se excluem, mas são educáveis. “A escolha virtuosa é o resultado da opção correta e da reação educacional adequada”

(HERMANN, 2011, p. 93). Em Aristóteles, a *Phronesis*, que pode ser traduzida para o português como sabedoria prática, é o resultado de uma deliberação do que é bom ou mau para o homem. Para Aristóteles, a ética se deve pela força do hábito, pois o sujeito é educado ao longo da vida e assim forma seu caráter.

Por isso, entende-se que o agir moral é um processo que não se finda, mas que é educável ao longo de uma existência. Nesse entendimento, percebe-se que a formação encontra-se na experiência. Segundo Hermann (2005), a capacidade estética pode inaugurar uma forma favorável de entender as exigências que a ética reivindica atualmente diante da pluralidade, nesse sentido, é possível pensar uma ética a partir da estética.

O movimento racionalista, que colocava a razão acima de tudo, eliminava as possibilidades de compreender o sensível como parte da razão. A estética confrontou a rigidez do racionalismo principalmente no que diz respeito à tentativa de igualar e submeter todos a esse modelo de racionalização.

Porém, segundo Hermann (2005), a tradição, sobretudo na educação, mantém-se precavida em relação à conexão entre ética e estética, pois, por convenções normativas, a educação tem uma tendência à homogeneização e a pluralidade é um caminho incerto e inseguro para uma tradição que sempre operou à luz da moral cristã ou da racionalização influenciada pelo período racionalista.

A educação justifica-se em uma relação interdependente entre fundamentação teórica e a prática dos códigos morais. Contudo, esses princípios abstratos perdem sua eloquência por não se relacionarem mais com o mundo sensível. É neste afastamento que o estético se impulsiona, pois possibilita a abertura de uma sensibilidade para o discernimento da moral ou das diversas morais.

Assim, avista-se uma possibilidade de aproximar áreas que sempre foram tratadas de formas separadas. Para fins de argumentações filosóficas, a compreensão hermenêutica possibilita transcender a ideia inicial, posta pelos racionalistas, de que ética e estética são sinônimo de oposição (HERMANN, 2005).

Nesse contexto, no século XX, a estética afirma sua potência como possibilidade de chegar à autonomia² individual. Hermann (2005) elucida que a estética associa-se ao irracional, pois está para o sensível e não para a razão, o que seria uma oposição à ética, já que esta deveria cumprir seu papel de valor universal embasada na razão. Mas a estética, com sua eficiência em promover o sensível, a imaginação, a criatividade e as emoções, tem mais eficácia do que os conceitos das rígidas formulações morais e suas fundamentações teóricas.

O que se pensa sobre educação no âmbito mais comum está em uma relação entre ciência e técnica ou entre teoria e prática. Para Larrosa (2002), na primeira relação, quem trabalha com educação busca desenvolver seu fazer pedagógico visando estender o saber que foi produzido pelos cientistas. Na segunda relação, os mesmos sujeitos que trabalham com educação abordam uma perspectiva mais crítica, reflexiva e, sobretudo, mais política.

O autor aponta para outra possibilidade que denominou como mais existencial e mais estética. Larrosa sugere pensarmos a educação como um par: experiência/sentido. Essas palavras

² Em Kant a autonomia é o abandono, dono de princípios regidos pela moral cristã e possibilidade do homem se guiar pela razão abolindo crenças, superstições e assim conseguindo se libertar da ignorância.

se justificam, segundo o autor, por elucidar o sentido que produzem, “pois elas criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21).

O autor esclarece o sentido que a palavra experiência possui em vários idiomas para discorrer sua teoria a respeito do que é e do que não é experiência, por exemplo, em espanhol significa “o que nos passa”, em português, “o que nos acontece. “A experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Segundo Larrosa (2002), a experiência³ é algo que nos afeta de algum modo, produz efeitos, a experiência deixa algumas marcas, vestígios. É relacionar-se com algo. O sujeito da experiência é o que está aberto, é o que recebe, o que permite o acontecimento. O sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde tem lugar os acontecimentos. Em virtude disso, o sujeito da experiência é aquele que está acessível e se dispõe, pois a abertura é essencial para se dar a experiência.

O autor utiliza o termo “*ex-posto*” para referir-se ao sujeito da experiência, este que com todos os riscos da vulnerabilidade se expõe ao desconhecido, ao contrário daquele que se impõe, põe ou propõe, que não é capaz da experiência, pois em sua rigidez não se permite atravessar por ela. Como Larrosa (2002) sugere, o sujeito da experiência tem algo de mágico, de deslumbrante e encantador, pois este que permite se expor e atravessar por um caminho, no qual nada o precede, tudo é novo, perigoso e impreciso. É neste caminho que encontra a ocasião para colocar-se à prova.

A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. O sentido linguístico nos possibilita compreender a experiência como uma forma única, dinâmica e imprecisa de existir (LARROSA, 2002, p. 25).

[...] Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa, aqui, sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo o que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcorrer do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud LARROSA, 2002, p. 25).

A respeito desse trecho, Larrosa (2002) retoma o que o filósofo alemão nos ilustrou ao observar que o sujeito da experiência é um sujeito maleável, complacente, compreensivo. Ao contrário daquele que é incapaz da experiência que é “firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu poder”, por seu saber e por sua vontade (LARROSA, 2002, p. 25). A partir desses expostos, o essencial dessa argumentação nos permite relacionar a experiência e sua capacidade de formar, pois viabiliza uma transformação. O sujeito da experiência é o único autor de sua transformação.

Porém, podemos afirmar que o equívoco da educação escolar no mundo atual está em profissionalizar os sujeitos suprimindo o eu, os interesses e as necessidades que decorrem das subjetividades nas emoções humanas que dão um sentido contemplativo para a existência. Desse

³ A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar, experimentar. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, ideia de travessia e secundariamente ideia de prova. Em grego há vários derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *perô*, atravessar, *pera*. Mais além; *peraô*, passar através, *perairô*: ir até o fim; *peras*: limite (LARROSA, 2002, p. 25).

modo, não há lugar para a experiência a qual Larrosa se refere. Como consequência dessa supressão, os valores morais ficam situados numa abstração, em teorias sem ação. O resultado dessa lógica atravessa a educação, ou seja, os sujeitos passam mais e mais tempo em formação, como nunca antes na história. Além disso, todos necessitam estar constantemente “atualizados” ou “reciclados”, tanto os alunos quanto os próprios professores. Então, o tempo se torna mercadoria. O “mercado pedagógico” oferta, assim, uma multiplicidade de acesso a conteúdos e atividades curriculares ou extracurriculares que aceleram o tempo e o tornam curto, de tal modo que, com profundidade, nada acontece ao sujeito.

Os ideais da educação e o racionalismo clássico – onde a certeza baliza-se na razão – lançam-se no desafio que emerge diante da pluralidade de valores. Desse modo, a própria razão assume novas perspectivas ou novos modos de pensar.

Por conta dessa pluralidade é que se valida o estreitar os laços entre estética e formação. Para o autor, a experiência estética constitui-se de forma significativa na formação humana possibilitando tencionar o próprio conceito de formação.

Nessa perspectiva, a experiência estética se liberta da lógica racionalista, portanto, desloca-se de um determinismo que é enfatizado pelo discurso científico e possibilita novos encadeamentos. Gadamer defendia que a relação entre a estética e a formação seria uma via capaz de enfrentar os desafios do empobrecimento da experiência face à ruptura da metafísica (LAGO, 2012).

Diante desse pensamento se atribui o conceito de verdade a partir dos conhecimentos representados pela ciência físico-matemática. Assim, a ciência nos fornece o conhecimento, portanto, a experiência fica subordinada à razão.

O âmbito limitado da noção de experiência objetivada decorre, por conseguinte, da própria concepção de ciência moderna, bem como da justificação filosófica dos conceitos de conhecimento e verdade.

Dessa maneira, investigar o conceito de experiência é transcender a perspectiva que limita a experiência a um campo que pretende exclusivamente verificar resultados; limitar a experiência é reduzi-la a uma simplificação. Assim, a experiência seria apenas aquela que produzida no laboratório se converte em resultados das hipóteses levantadas pelos cientistas.

A experiência proposta pela hermenêutica se apresenta contrariando essa lógica, pois indaga os resultados da ciência e o domínio da consciência. Sem essas certezas, a consciência encontra-se agora confrontada com a finitude das experiências.

2 Diálogos com a Educação

Um dos pontos primeiros para se falar em ética emerge da questão fundamental de se indagar de como saber o que é melhor para si e para os outros. Hermann (2014) indica que essa dificuldade surge na ação pedagógica, pois o educador é também o mediador de alguém que intenciona desenvolver capacidades humanas.

Hermann (2014) explica que a ética se difere da metafísica, pois a ética se encontra no campo da ação em um fluxo constante em que tanto o outro é similar quanto diferente.

A distinção entre o eu e o outro, entre o próprio e o estranho não se reduz a uma oposição entre termos, mas implica uma fenomenologia e uma hermenêutica que configure a experiência do outro como algo que acontece, capaz de reconhecer o aparecimento do estranho dentro do próprio eu, devido ao caráter intrassubjetivo e intracultural do outro. O outro já está interiorizado no eu, é uma espécie de duplo de mim mesmo (HERMANN, 2014, p. 6).

Nesse sentido, a ação pedagógica implica uma relação de poder porque interfere sobre o outro⁴ e tem responsabilidade sobre as inclinações de valores que conduzem esse processo, nisso se inclui toda a dimensão das relações com o outro. Hermann (2014) afirma que, atualmente, um dos pontos mais importantes a serem observados é a questão da inclusão do outro, ou seja, do alargamento da consideração ao outro.

Neste âmbito, a percepção para o outro não se reduz ao objeto de dever, e sim demanda uma abertura para a recepção de suas peculiaridades e diferenças. Por isso, não se reduz a um conjunto de normas e não se organiza apenas no cognitivo, pelo contrário, abrange a sensibilidade e as emoções e, além disso, entrelaça-se com a criatividade e a corporeidade.

Para Hermann (2014), a questão do outro atinge a educação, principalmente porque as normas e valores morais encontram obstáculos por dificuldades de incluir tudo aquilo que está às margens das regularidades. Por isso, encontramos dificuldades em pensar em regras universais que, ao mesmo tempo, abarquem as singularidades do outro.

Na educação, essa flexibilização examina a abertura para o outro, que é o ponto que interessa neste texto, onde o vínculo com a educação possa ser permeado por uma ética de inclusão do outro a partir da sensibilização que leva em consideração não só os sistemas lógicos e operacionais da razão, mas inclui a ética como dimensão igualmente importante.

Reafirmo que as possibilidades da experiência estética, especialmente a capacidade de ruptura com a ordem habitual, o convite à interpretação e o desvelamento dos aspectos até então desconsiderados pela tradição racionalista, são decisivas para nos colocar em condição de perceber o outro e de refinar nosso juízo moral (HERMANN, 2014, p. 122).

Hermann (2014) defende que as emoções partem de uma sensibilidade e que estas não podem ser obtidas por meio da cognição, mas que são apreendidas pelo sentido estético, ou seja, pela experiência estética. Portanto, a união entre ética e experiência estética é fundamental para uma educação que sensibilize e possibilite atingir a dimensão ética.

A razão sozinha não garante um projeto ético para a humanidade. Em nome da razão, muitas barbáries foram cometidas no mundo moderno, a exemplo disso, ocorreram duas grandes guerras mundiais devastadoras, a tentativa de excluir o sensível é uma forma de reprimir os sujeitos.

É preciso expor as possibilidades que a experiência proporciona a fim sensibilizar e nos tornar receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou que não reconhecemos como um modo de abertura à alteridade (HERMANN, 2014, p. 123).

O que Hermann aponta é uma oportunidade educativa com o propósito de uma nova sensibilidade. Nos termos em que Hermann aplica, uma sensibilidade aguçada é capaz de fornecer

⁴ Etimologicamente, o termo *outro* do latim *alteritas*. Costuma ser empregado como equivalente a alteridade, *que* significa constituir-se como outro (HERMANN, 2014, p. 27).

condições para encadear as orientações normativas e, além disso, poder reinventá-las considerando-as particulares dos sujeitos.

Para Hermann (2014), a tradição racionalista reprimiu as exigências que seriam capazes de responder à questão do outro. Esse contexto racionalista se deve ao fato de que essa repressão causou uma condição de que as emoções e sentimentos eram inferiores. Reconhecer atualmente que essa herança na nossa cultura recai sobre a educação é também uma possibilidade de experimentarmos um fazer pedagógico diferente.

Assim, a ética ocupa um lugar de dualidade na contradição das decisões que tomamos frente às situações que permeiam nosso cotidiano, educar para o sensível é perceber na estética seu valor, para além do entretenimento e do belo, é tarefa da experiência estética.

Para Hermann (2014), o esfacelamento da educação se dá originalmente na cultura excludente da nossa sociedade, pois não concebe todas as possibilidades do poder emancipatório que a educação permite.

O papel que a educação assume neste contexto apontado por Hermann direciona para o caráter de atingir novas possibilidades, pois provoca a capacidade humana de se orientar por projetos que levem em consideração o respeito e a responsabilidade que é o suporte básico para uma sociedade multicultural e plural.

Com este propósito, a educação deve ser pautada no aprofundamento do aspecto ético; quando se compartilha experiências e se respeita os sujeitos nas suas individualidades, encontramos espaço para uma educação comprometida com a ética.

Para Biesta (2013), os educadores, tanto no passado quanto no presente, respaldam-se na ideia emancipatória que a educação declara. Existe uma tradição que ressalta a ideia de que a emancipação é um segmento individual que se dá ao longo da vida em uma transição entre infância e vida adulta, da dependência para independência, da heteronomia para autonomia.

Já os educadores críticos nos ajudaram a ver que não há emancipação individual sem emancipação social (BIESTA, 2013, p. 30). De qualquer forma, as duas tradições estão estreitamente ligadas ao pensamento iluminista que busca compreender a emancipação por meio racional, centralizando a ideia de que a racionalidade é a essência do ser humano. Por isso, a tradição na educação visa alcançar uma autonomia racional.

Biesta (2013) afirma que no momento atual percebe-se que não há uma única racionalidade, mas que há muitas. Então, a cognição e o conhecimento racional são apenas um modo de se relacionar com o mundo natural e social, e isso não significa ser o melhor ou mais relevante, nas palavras de Biesta, “não é necessariamente o mais frutífero, importante ou libertador” (2013, p. 31).

As sucessivas crises que presenciamos no âmbito político e ecológico são indícios de que essa visão de educação já expirou. Em Biesta, a pergunta que devemos fazer é como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é o outro, e como podemos viver pacificamente com o que e quem é o outro (BIESTA, 2013).

Atualmente, a crítica que se faz à educação é sobre sua precarização que é tão exposta, porém, pouco se faz para mudanças significativas nos processos de formação. Temos ainda muitos jovens, crianças e adultos que, mesmo tendo passado pela escola, não desenvolveram as competências para leitura, para a escrita, além de outras habilidades necessárias para um

desenvolvimento autônomo, emancipatório e ético, pois “quando a educação se esvazia de sua exigência ética, da liberdade de autocriação, ela se torna disponível para diferentes usos, associados aos processos de transformação da sociedade” (HERMANN, 2014, p. 17).

Como mencionado, a educação fracassa quando descumpre seu papel de exigência ética e da possibilidade da crítica. Por isso, a educação se reduz a cumprir um papel no mercado em que a demanda requer apenas competências e técnicas que se separam da formação humana.

Uma vez que o mercado se inclina para uma educação pautada em competência e habilidade, logo, os sujeitos estarão inseridos em uma lógica de competição, o que resulta em estar mais bem preparado para o mercado de empregos. A defesa de uma educação pautada na sensibilidade dos sujeitos é o desafio para que se possa formar o caráter crítico.

Como aponta Biesta (2013), há uma ascensão do conceito de aprendizagem ao mesmo tempo em que há o declínio do conceito de educação. Neste contexto, entra a relação mercadológica da educação, ou seja, a lógica do consumidor ou usuário, e, então, a educação passa a fazer parte de um serviço, nesse sentido, a própria educação passa a ser mercadoria.

Quais são os impactos desse novo discurso que desloca o termo educação para aprendizagem e que pretende servir à lógica do mercado econômico? A resposta em Biesta está na pergunta que diz respeito ao fato de a educação servir ao mercado, assim, as instituições são vistas como provedoras, isto quer dizer que professores e instituições devem adaptar-se ao consumidor e satisfazer suas imposições.

Hermann (2014) aponta que associar a educação ao sistema mercadológico carrega o risco do “empobrecimento da experiência formativa” e, por conta disso, a mediocrização da vida. Em vista disso, a educação solicita mais do que competências técnicas, a educação necessita romper com essa relação de servir apenas ao mercado de empregos.

Visto que isso não é fácil e nem simples, pois, justamente seria a própria educação a responsável por condicionar um pensamento crítico que levaria a romper com essa lógica mercadológica, percebemos que é necessário buscar alternativas para experiências formativas que possam dar conta desse espaço que a formação não tem preenchido.

É problemático pensar a educação apenas como transição econômica, segundo Biesta (2013), pois este processo de satisfação do cliente é controverso, visto que compreende-se mal o papel do educando e do professor, porque é papel do profissional da educação definir as necessidades, dado que boa parte de seu desempenho profissional reside nesta perspectiva e é isso que distingue o professor do vendedor, cuja tarefa é entregar mercadoria ao cliente.

Como exposto no texto do autor supracitado, verifica-se a fragilidade de uma educação voltada para o mercado que não leva em consideração outros valores como ética e não se preocupa em possibilitar experiências significativas para o ser humano, visando relacionar a estética como um saber importante para tocar a dimensão ética dos sujeitos.

Tiburi (2014), com o propósito de elucidar sobre a aproximação da ética e a estética, destaca que no texto de Adorno, *Educação após Auschwitz* (1967), o autor reflete sobre a necessária aproximação da educação à sociologia e à política. Isso significa dizer que é papel da educação preparar para uma formação sensível e racional.

Por isso, uma educação tem que estar concentrada em compreender o que faz com as pessoas. O texto mencionado acima nos faz questionar como circunstâncias como o nazismo e o ódio penetram tão fortemente nas nossas sociedades, até mesmo nos dias atuais. Seria papel de a educação compreender esses fatores e evitá-los.

Biesta (2013) ainda destaca que, se a educação for pensada apenas para satisfazer clientes ou as necessidades são predefinidas pelo “aprendente”, estamos igualmente comprometidos com essa problemática, já que essa situação sugere que as únicas “aprendizagens” que podem ser propostas neste cenário são aquelas que inferem diretamente na aprendizagem técnica.

Por isso, questões relevantes como conteúdo e objetivos da educação são impossíveis de serem recomendadas, visto que nestas circunstâncias as respostas devem atender às necessidades dos “aprendentes”, que por sua vez estão em um mercado que já direciona as aspirações desses “aprendentes”.

Um quesito importante ressaltado por Biesta é que, neste mercado que intenciona atrair clientes, a aprendizagem deve ser pintada como “fácil, atraente, emocionante e muitas outras coisas mais” (BIESTA, 2013, p. 42). E acrescenta que a mensagem que está embutida neste conceito é a de que “você não precisa de nenhuma experiência”.

Em Biesta, a questão importante é que tanto o conteúdo como os objetivos da aprendizagem devem ser considerados importantes, da mesma forma que ter compreensão do que se quer e o que se precisa já é em si mesmo uma experiência elementar de aprendizagem. Por isso, estas questões também devem ser vistas como questões sociais e interpessoais e não meramente questões individuais.

Indagações sobre quem somos e quem desejamos nos tornar mediante a educação, mesmo que seja de cunho mais individual, são sempre questões sobre nossas relações com os outros e sobre nosso lugar no tecido social (BIESTA, 2013, p. 42). “Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco” (BIESTA, 2013, p. 45).

Por essa razão, uma questão fundamental apontada por Tiburi (2014) é que uma educação ética que leva em consideração o respeito ao outro deve estar interligada num processo que é de respeito ao outro na formação das pessoas. É difícil pensar que isso ocorra nos sistemas educacionais, seja público ou privado.

O fascismo, que é a face mais cruel do ódio, está permeado na nossa cultura, e a educação faz parte dela. O problema é que a educação não é prioridade política do país e então sofreremos as consequências sociais de uma formação que não leva em consideração o respeito aos outros, o que recai numa crise ética.

Em meio a uma crise de valores morais, nas sociedades modernas, é inevitável que a educação “sofra” as consequências do que se pode chamar de crise ética. A educação tem um papel fundamental na formação humana, no entanto, está em um vazio de significados e, nesse sentido, no que se refere à formação do caráter e, conseqüentemente, na formação de sujeitos éticos e com condições de viver de forma autônoma.

E então, qual o sentido da educação e da formação das pessoas se não o de levá-las à autocrítica e a sensibilizar, tendo em vista o convívio em sociedade e a preocupação com a superação de violências, barbáries e desigualdades sociais?

Esse é o questionamento ético que a educação deveria avistar ao formar pessoas, afinal de contas, a educação é um meio que abre possibilidades de nos tornar sensíveis aos fatos da vida que impedem a emancipação, a reflexão crítica e a superação de desigualdades.

Para Hermann (2014), é preciso apostar em outra possibilidade de educar. A educação conduz nossos modos de ser, ou seja, nossa ética. Mesmo que não seja possível ter certeza de resultados objetivos imediatos, isso não é motivo para que a prática pedagógica não crie caminhos alternativos que orientem as pessoas ao convívio plural e crie múltiplos fatores que permitam a autocriação.

O “*eros pedagógico*” é como Hermann denomina a vontade de mudança na educação com a disposição de envolver novas ideias e isso só é possível quando há reconhecimento do valor social da educação. É esse desejo que nos leva a semear a imaginação. O contrário disso é uma educação que está voltada aos interesses mercadológicos, que aos poucos leva a consequências nefastas.

Tiburi (2014) levanta outro aspecto muito importante sobre a formação das pessoas, é o que ela denominou, no livro *Diálogo Educação*, escrito com a professora Nadja Hermann, de “contraeducação”, um conceito novo para nomear uma ideia de contracultura da educação vigente. Isso implica em desmanchar as opiniões presentes avistando outra possibilidade de educar. Mesmo que a “contraeducação” seja um desmonte de discursos e práticas ela é também discurso e prática, porém, defronta-se com os modelos atuais de educação.

Outro aspecto igualmente importante que Tiburi aponta é que a educação não se faz só na escola, na “contraeducação”, a escola seria só um espaço. A autora lembra que na época em que não havia escolas as pessoas se educavam em casa e quem não está na escola segue sendo educado em outros lugares no contexto da vida.

Contudo, esse texto não intenciona somente aplicar um foco crítico à educação escolar ou destacar que outros espaços de formação (cursos livres, ONGS, centros sociais, igrejas) podem ser melhores para a educação, mas, é importante ressaltar que a formação escolar tem deixado lacunas e que as aprendizagens se dão em diversos espaços.

Hermann (2014) expõe que é necessário provocar as pessoas a fim de que elas percebam outros modos de ver o mundo. Nesse sentido, a educação promove um projeto e oferece alternativas. A forma como cada pessoa irá perceber, a partir de suas próprias experiências, é algo subjetivo e parte da experiência individual de cada um.

A autora ainda complementa destacando que, no Brasil, para muitos, a escola é o único espaço de formação no qual aquele sujeito terá oportunidade de vivenciar. E é neste espaço que há uma brecha para fazer a “contraeducação” e assim, com um teor crítico de formação e cultura, oportunizar um saber ético.

As escolas são palco de inúmeras discussões, movimentos estudantis e espaços de lazer e cultura mesmo com toda precariedade já conhecida. Porém, quando se fala em educação, devemos incluir também outros espaços educativos, como centros culturais, cursos livres, instituições que promovem aprendizagem, além da sala de aula.

Da mesma forma, Hermann (2014) indica que na questão dialética entre subjetividade e objetividade, em que situações culturais e sociais produzem efeitos na relação com o ambiente, instaura-se uma dinâmica própria. Portanto, a sociedade inteira educa, a vida educa e, nesse interminável processo de aprendizagens, propomos alternativas de mundo e recriamos a nós mesmos (HERMANN, 2014, p. 46).

É sempre oportuno lembrar que muitos de nossos equívocos ocorrem por associarmos a educação apenas à transmissão de cultura científica (que é fundamental, mas não exclusiva) e minimizarmos os aspectos interativos. Toda sociedade educa e é um aligeiramento grosseiro considerar que só a escola o fará (HERMANN, 2014, p. 76).

Em consonância com a relação que parte do título desse capítulo, Tiburi (2014) aponta que neste complexo sistema de educação é preciso entrelaçar essa educação com a ética, contudo, isso é um grande desafio. E um dos desafios é superar o mercantilismo na educação e ensinar e aprender ética desde os primeiros passos na escola.

E esse mercantilismo carrega outras questões importantes numa escala mais ampla, segundo Biesta, que é a contrariedade do mercado que manipula o que pretende a fim de assegurar seu próprio futuro que "priva-nos da oportunidade de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade" (BIESTA, 2013, p. 43).

Contudo, ética não é um simples conteúdo a ser ensinado (TIBURI, 2014, p. 54). A ética é reflexão sobre a ação. Para estar dotado dessa capacidade reflexiva que critica falsos discursos do sistema, é necessário fomentar a educação estética. Nesse sentido, não somente a arte/educação que é um movimento muito importante, mas a relevância de trabalhar a sensibilidade e a percepção de crianças, jovens e adultos.

Permeiar essa sensibilidade a fim de tornar sujeitos éticos àqueles que tiveram experiências estéticas é também conduzir para essas reflexões mais profundas que a ética solicita. Entender que a estética não é só a arte, mas as possibilidades múltiplas de sensibilizar, como o cinema, a literatura, a internet e os meios de comunicação. Compreender que a estética e a sensibilização não tratam apenas da obra de arte, mas que fazem parte de uma relação com o mundo quando nos sentimos profundamente tocados por algo.

A responsabilidade ética é parte do caráter construtivo do educar. Em um cenário complexo onde as pessoas tendem a crer que a educação se dará naturalmente, que a escola educa e que a família educa, a complexidade que requer pensar na responsabilidade de educar fica de lado por conta dessa "naturalização" do ato de educar, como bem elucida Tiburi (2014).

Quando ancoramos a ética relacionada à estética devemos levar em conta os caminhos a trilhar no universo do sensível e compreender o que é este sensível. O sensível é um termo que se origina no grego e significa *aisthesis*, que significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimentos sensível-sensorial (HERMANN, 2014, p. 84).

Dessa maneira, o termo estética não se limita apenas ao estudo do que é belo ou o que é arte, mas se alarga na perspectiva da sensibilidade. Durante o século XVIII, o estudo da estética se resumia a ideias de estudos da arte e do belo, e isso foi uma característica de um desenvolvimento cultural da época.

Hermann (2014) destaca nas palavras da filósofa Chantal Maillard que a estética se liga à possibilidade de apreender a realidade por meio da sensibilização e provoca uma animação para a criatividade, sendo assim, o sujeito está profundamente inserido na plenitude da vida.

A estética tem capacidade de provocar a partir dos nossos sentidos e possibilita uma ampliação das relações com o mundo e, segundo a autora, inclusive com a ética. Para Hermann, a estética tem uma finalidade aberta que abre um caminho para percebemos aquilo que não pode ser apreendido de modo exclusivamente racional.

A sensibilidade não isenta a racionalidade, ela atua no nosso racional e cognição, ou seja, não é uma aversão ou o contrário da racionalidade. Como cita Hermann, amplia nossa capacidade de argumentação, possibilita ver novas dimensões dos problemas e refina nossa relação com o mundo.

O empobrecimento cultural, segundo Hermann (2014), é resultado da falta de compreensão do brasileiro a respeito das responsabilidades sociais e individuais que a formação ou a experiência formativa deveriam promover, sobretudo, no âmbito escolar. A educação está sendo fraudada quando se reduz a educação a uma prática utilitarista e técnica.

Há ainda de se pensar na formação dos próprios professores, se desejamos educar para sensibilizar. A formação docente assumiu hoje uma dimensão estritamente técnica, reduzida a uma ação didática e instrumental, a ponto de confundirmos as novas tecnologias da informação com qualidade educativa (HERMAN, 2014, p. 106).

Essa situação nos revela equívocos numa educação que não promove a sensibilização e sublinha a complexidade de um sistema educacional que ainda se caracteriza por priorizar uma educação tecnicista.

Tiburi (2014) ressalta que a ação é necessária e o campo da ação é também o campo da ética. É por conta dessa tão necessária ação que é preciso unir a ética e a política a fim de impulsionar as exigências que a formação solicita. E ainda o empobrecimento cultural, como citado anteriormente, significa também o empobrecimento da experiência.

É imperativo voltarmos a atenção para a ética como sendo base do sistema educacional e especialmente pensarmos na sua contribuição para uma sociedade mais justa, para tanto, é necessário apostar na formação de alunos e professores como ponto crucial desse sistema.

Com o propósito de alcançar uma formação que eduque para a sensível e conseqüentemente para a ética, a educação tem que se desvencilhar do seu domínio exclusivo de modelo científico, "o adequado trabalho pedagógico não é definido por procedimentos técnicos" (HERMANN, 2014, p. 116). Por isso, demanda um diálogo entre as explicações acerca do mundo e sensibilidade para escolher o que é mais adequado em cada contexto para formar outros sujeitos. Hermann (2014) alega que quem compreende o enraizamento ético, cultural, estético, social e epistemológico da educação diretamente observa que a educação não é meramente ensinar.

Nesse sentido, Hermann menciona o desapeço de muitos anos com as relações entre filosofia, educação e cultura para limitar especificamente uma educação científica, o que, segundo a autora, "cortou os laços com a discussão sobre o sentido da vida humana" (HERMANN, 2014, p. 150).

Também a autora retoma o pensamento Gadameriano a respeito da hermenêutica filosófica que declara a importância de pensar e conhecer a vida prática que não se restringe apenas à lógica,

mas refere-se a um saber que examina outros saberes e que se permite perguntar por outras experiências tais como a experiência estética, por exemplo. Para Hermann, é a partir daí que podemos reinterpretar o processo educativo.

Considerações Finais

Nos últimos séculos, vivenciamos muitas barbáries que o homem produziu em nome da razão. As revoluções e o projeto iluminista nos arremessaram para um presente onde o esfriamento das emoções, a falta de empatia e a intolerância desvelam sua face mais terrível. Nunca houve na história tantos suicídios de jovens e adolescentes, tantas mutilações e tantas pessoas dependentes de medicação. Anulamos os sentimentos e privilegiamos a racionalidade. A aposta na experiência estética é uma forma de repensar nossa herança cultural e sensibilizar os sujeitos para um mundo plural, ético e tolerante. A formação das pessoas ainda dever ser um projeto revolucionário que intenta educar para a cidadania, e criar meios para isso é papel da educação, do Estado e de todos que se sentem comprometidos com a formação do sujeitos.

Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Educação:). Tradução de Rosaura Eichenberg.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética:** A relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Autocriação e horizonte comum:** ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010. 176 p (Coleção Fronteiras da Educação).

_____. **Ética e Educação:** Outra Sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Bondía Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. 2002.

BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO BRINCANDO E APRENDENDO

Eduarda Lazzarin Leal¹

Bruna Fernández da Silva²

Carmen Esther Rieth³

Simone Moreira dos Santos⁴

Resumo: O Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo, da Universidade Feevale, proposto pelos cursos de Pedagogia, Psicologia e Medicina, promove um espaço de brincadeiras às crianças internadas na Pediatria do SUS de um hospital da Região do Vale do Sinos. A brincadeira pode ser uma forma de enfrentamento da hospitalização, bem como uma forma de humanizar as relações no contexto de internação. Este estudo tem como objetivo relatar as experiências de extensionistas no Projeto Brincando e Aprendendo, a partir de suas ações voltadas à primeira infância. A metodologia adotada é qualitativa, partindo das vivências de extensionistas do curso de Psicologia. Ao pensar o brincar com bebês de 0 a 3 anos, percebe-se que ainda existem algumas especificidades, o que motivou a elaboração deste trabalho. Sabe-se que o brincar se dá a partir e através da interação. Por isso, o trabalho desenvolvido no projeto procura resgatar e estimular vínculos pais-bebê, bem como psicoeducar os pais/cuidadores acerca da importância do brincar, também nessa faixa etária. Nessa fase, o brincar parece não ser facilmente reconhecido pelos adultos. Pensando nisso, foram construídos brinquedos com materiais de fácil acesso e utilizados durante os atendimentos. Os pais/cuidadores participantes tiveram uma boa aceitação das intervenções, demonstrando um encantamento com a resposta de seus bebês às brincadeiras. Encantamento este que reflete na motivação das extensionistas para seguir aprimorando seu trabalho junto à comunidade.

Palavras-chave: Brincar. Extensão. Hospitalização. Pediatria. Primeira infância.

Introdução

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que, sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade (FORPROEX, 2012). Assim, através de programas e projetos sociais, a universidade socializa seu conhecimento e disponibiliza seus serviços, exercendo seu compromisso com o desenvolvimento da sociedade, através de diversas ações, distribuídas em áreas temáticas, como educação, saúde, comunicação, cultura, meio ambiente, direitos humanos, tecnologia e trabalho (NUNES; SILVA, 2011).

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia e Bolsista de Extensão no Projeto Brincando e Aprendendo da Universidade Feevale. E-mail: eduardaleal@feevale.br.

² Acadêmica do Curso de Psicologia e Voluntária no Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo da Universidade Feevale. E-mail: brunafernandez26@gmail.com.

³ Mestre em Saúde Coletiva (ULBRA), Especialista em Psicossomática (Universidade de LEIPZIG – Alemanha). Graduada em Psicologia (Unisinos). Coordenadora do Centro Integrado de Psicologia – CIP da Universidade Feevale. Professora do Curso de Psicologia e Medicina da Universidade Feevale e professora colaboradora no Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo. E-mail: carmener@feevale.br.

⁴ Mestre em Educação (PUCRS), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Graduada em Pedagogia (Feevale). Coordenadora e professora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale, líder do Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo. E-mail: simonemore@feevale.br.

O presente trabalho refere-se às ações desenvolvidas no Projeto Brincando e Aprendendo. Este é um projeto social da Universidade Feevale, da área da Educação, que atua de forma interdisciplinar. Foi organizado e desenvolvido em 2014, através do curso de Pedagogia, com a proposta de realizar atividades lúdicas na brinquedoteca hospitalar com crianças e adolescentes (de 0 a 14 anos) internados na Unidade de Pediatria do Sistema Único de Saúde (SUS), em um hospital da região do Vale do Sinos (RS). Em 2016, o projeto tornou-se interdisciplinar com a inserção do curso de Psicologia, o que proporcionou uma nova perspectiva de trabalho, integrando os pais/cuidadores às atividades junto às crianças.

Neste ano de 2018, formou-se um novo grupo de extensionistas, inserindo o curso de Medicina. Atualmente, compõem o projeto três professoras, sendo uma pedagoga, uma psicóloga, e uma médica pediatra, além de estudantes extensionistas, voluntários e bolsistas. As atividades ocorrem em três tardes por semana, no hospital, além das reuniões de equipe uma vez por semana.

A brincadeira pode ser uma forma de enfrentamento das dificuldades inerentes à hospitalização, assim como uma forma de humanizar as relações no contexto de internação (OLIVEIRA et al., 2009). Este estudo tem como objetivo relatar as experiências de extensionistas no Projeto Brincando e Aprendendo, a partir de suas ações voltadas à primeira infância.

Metodologia

O presente estudo possui delineamento descritivo e metodologia qualitativa, partindo das vivências de extensionistas do curso de Psicologia no projeto, durante os anos de 2017 e 2018, e registradas em diário de campo. A pesquisa utilizou um delineamento descritivo, uma vez que possui o objetivo de descrever as características de determinada população, fenômeno ou experiência (GIL, 2010). A metodologia qualitativa foi escolhida por sua finalidade de compreender os fenômenos humanos e sociais, ou seja, as relações de significado (TURATO, 2000).

A partir disso, a definição da metodologia através do relato de experiência decorreu na medida em que é possível descrever as ações vivenciadas e desenvolvidas, permitindo-se discutir os resultados alcançados (PRODANOV; FREITAS, 2013). As atividades aqui descritas referem-se àquelas desenvolvidas com crianças de 0 a 3 anos e seus pais/cuidadores.

A seguir, são apresentados os conceitos que embasam essa prática extensionista, com suas discussões teóricas, sendo eles a hospitalização infantil e o brincar na primeira infância. Em seguida, é exposto o relato da experiência adquirida, bem como as propostas desenvolvidas nesses últimos anos de atividades no projeto. Para fins de ilustração das atividades, serão apresentadas algumas fotografias de brinquedos e de crianças participantes. Para isso, alguns cuidados éticos foram utilizados, como: assinatura do termo de autorização para uso de imagem pelos responsáveis legais das crianças e o sigilo da identidade de qualquer pessoa envolvida no estudo.

Hospitalização infantil

Ao reconhecer que a hospitalização e o adoecimento podem representar fatores de risco para o desenvolvimento infantil (CECCIM; CARVALHO, 1997; CHIATTONE, 2003; CREPALDI; RABUSKE; GABARRA, 2006), o Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo atua na promoção de saúde, através de ações que resgatam e valorizam o elemento lúdico. A internação hospitalar é considerada

um fator estressante para a criança e sua família, na medida em que pode provocar uma cisão entre o relacionamento mãe-filho e uma carência de vínculos afetivos, além de fatores como a ruptura da rotina diária, exposição a procedimentos médicos dolorosos e invasivos e, na maioria dos casos, a perda da autonomia (MENDÉZ; ORTIGOSA; PEDROCHE, 1996; CREPALDI; RABUSKE; GABARRA, 2006).

As consequências psicológicas da internação hospitalar para uma criança podem ser muitas, entretanto, apesar de doentes, seguem sendo crianças e, para garantir seu equilíbrio intelectual e emocional, brincar é essencial. É no brincar que a criança pode se apresentar como sujeito e não apenas objeto de cuidado e, assim, as tensões provenientes da internação diminuem (FORTUNA, 2008).

Visto que a hospitalização pode ser um evento traumatizante para todos os indivíduos, independentemente da sua idade, o lúdico entra como forma de amenizar este momento difícil. A prática lúdica pode ser empregada em diferentes momentos da hospitalização, podendo envolver apenas aspectos da comunicação com a criança ou o uso de instrumentos, como os desenhos e brinquedos (PINTO, 2015). É através da brincadeira que a criança altera o ambiente em que se encontra, aproximando-se da sua realidade cotidiana, oferecendo um espaço de bem-estar e auxiliando na adesão ao tratamento (ROMANO, 2012).

O brincar encerra diferentes dimensões, além das objetivas, existem aspectos subjetivos e elementos sociais, morais e culturais envolvidos em cada brincadeira. É através do brincar que são estabelecidos e fortalecidos os vínculos, por isso, sua promoção deve ser priorizada no hospital, ambiente onde o adoecimento fragiliza as relações. A preocupação com o desenvolvimento e o bem-estar da criança faz emergir nos hospitais a necessidade de se adaptarem às brincadeiras e possibilitar um espaço para sua realização (RITTER, 2009). Conforme a Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que trata dos direitos da criança e do adolescente em situação de internação hospitalar, deve-se manter o direito à proteção integral da infância e da adolescência na hospitalização, sem prejudicar o crescimento e o desenvolvimento (BRASIL, 1995).

A importância e os benefícios do brincar, nesse momento tão difícil para a criança e sua família, vêm sendo demonstrados a partir de estudos (HOSTERT, 2014; LIMA et al., 2015). Reconhecida essa importância, a instalação de brinquedotecas tornou-se obrigatória a partir da Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005). No entanto, ainda se fazem necessários estudos sobre o uso das brinquedotecas, uma vez que apenas a obrigatoriedade do espaço físico não garante sua efetividade e o direito de brincar.

Ao analisar brinquedotecas hospitalares, Sousa (2013) percebe uma discrepância em relação à efetivação do brincar no ambiente hospitalar. Alguns estudos demonstram, inclusive, um descumprimento da lei, ou seja, nem mesmo o espaço físico parece estar garantido (DIETZ; OLIVEIRA, 2008; LIMA; DE OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2016). Os autores recomendam, portanto, um aprimoramento da legislação e uma maior fiscalização da mesma, bem como maiores investimentos em ações referentes ao brincar no ambiente hospitalar.

Brincar na primeira infância

A primeira infância é compreendida entre 0 e 3 anos, segundo Feldman e Papalia (2013), e se caracteriza como uma fase de grandes transformações. O desenvolvimento das habilidades motoras e o crescimento físico são rápidos e, nesse período, formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. Também, ocorre o desenvolvimento psicossocial, que se liga com as relações sociais e a formação da personalidade.

Diante disso, ao pensar o brincar com bebês de 0 a 3 anos, percebe-se que existem algumas especificidades, o que motivou a elaboração deste trabalho. Nessa fase, o brincar parece não ser facilmente reconhecido pelos adultos, se, especialmente, o bebê ainda não estabelece relações com os objetos. Ou, ainda, não se percebe sua devida importância, “como se as atividades lúdicas dos bebês fossem apenas para distrair, sem sequer ter implicações no seu processo evolutivo” (SILVA, 2012, p. 09). Isso pode estar relacionado ao fato de que a concepção da criança como um ser ativo, capaz de produzir conhecimento e participante do contexto social vem sendo construída a partir de estudos ainda recentes historicamente (SANTOS; MESQUITA DA CRUZ, 2001).

Esse brincar do bebê, por vezes não reconhecido, situa-se em um brincar que é anterior aos objetos, que é o brincar consigo mesmo, com o seu corpo e com as pessoas. Assim, se a interação com objetos não é percebida, a brincadeira com o próprio corpo e o corpo do outro também não o são (BISCHOFF, 2015). Contudo, sabe-se que o brincar se dá a partir e através da interação. Segundo Winnicott (1975), ele envolve o corpo e pertence ao espaço potencial existente entre o bebê e a figura materna. Trata-se do que o autor chama de um *playground*, que une a mãe (ou quem desempenha essa função) e o bebê, e é onde a brincadeira começa.

A partir desses jogos que envolvem o corpo, inicia-se a extensão para outros territórios, conforme a mãe introduz e apresenta objetos ao bebê, como um lugar substitutivo do corpo materno, segundo explica Jerusalinsky (2014). Além disso, já na primeira infância, o brincar tem papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, que também se estabelece na relação mãe-bebê, como esclarece a mesma autora:

Nos cuidados que uma mãe dirige ao bebê, nos jogos que coloca em cena com ele, já está presente a estrutura da linguagem, a alternância presença-ausência, a alteridade, o estabelecimento da demanda e a suposição do bebê como sujeito. O bebê é suposto pela mãe como alguém que sabe e é por isso que ela pode outorgar um estatuto de fala às produções vocálicas e corporais do bebê, tomando-as na linguagem (JERUSALINSKY, 2014, p. 257).

Passando, portanto, de um brincar com o corpo e o corpo da mãe, o bebê começa a manipulação dos objetos, bem como inicia o brincar simbólico. Segundo Piaget (1990), aos dois anos a criança sai do estágio sensório-motor para o estágio pré-operacional e, assim, ingressa no mundo do faz-de-conta. Nesse brincar simbólico, ela consegue substituir ações, pessoas, situações e objetos por símbolos, ou seja, a criança pode mudar de papéis, atribuir novas funções a objetos ou se imaginar em alguma situação.

Ao reconhecer que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil desde a primeira infância, Machado (2017) identifica que este brincar não está apenas a serviço do entretenimento e da diversão. Para a autora, o brincar é um recurso fundante ao psiquismo humano, visto que permite

ao sujeito a possibilidade de elaborar conflitos, representando, também, aquilo que o aterroriza, como os seus medos e as suas angústias.

A criança adquire experiência brincando, amplia sua capacidade de olhar a riqueza do mundo exterior e demonstra, constantemente, sua capacidade de criar. Pensando nisso, cabe aos adultos reconhecer o lugar da brincadeira e o ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem interferir na criatividade da própria criança (WINNICOTT, 1982).

Desse modo, compreende-se a importância de estimular a brincadeira na primeira infância, também durante a hospitalização. Esse período merece um olhar especial e é nesse sentido que se propuseram as ações desenvolvidas no Projeto Brincando e Aprendendo, conforme segue o relato.

Relato de experiência

O trabalho desenvolvido no Projeto Brincando e Aprendendo procura resgatar e estimular os vínculos pais-bebê, durante o período de internação hospitalar. Além disso, busca psicoeducar⁵ os pais/cuidadores acerca da importância do brincar, também na primeira infância.

Na Pediatria, onde o projeto é realizado, notou-se uma dificuldade de atingir esse público, uma vez que possuem mais entraves para o deslocamento até a brinquedoteca, ou ainda, porque o espaço com mesas escolares de grupo não parece tão convidativo aos bebês e seus acompanhantes. Trata-se de um espaço amplo, porém, não possui um espaço para os bebês ficarem livres, com tapetes e tatames, por exemplo. Por vezes, também o quadro clínico do paciente impede o contato com outras crianças, o que corrobora a necessidade de atendimento mais individualizado.

Pensando nisso, muitos atendimentos passaram a ocorrer individualmente. Na maior parte das vezes, as extensionistas foram até os quartos propor a brincadeira com o bebê, juntamente de seu acompanhante, na beira do leito. Além disso, percebeu-se que, muitas vezes, as atividades planejadas pela equipe do projeto, como a construção de brinquedos, não favoreciam a participação dos bebês, sendo melhor direcionadas para crianças acima de 4 anos de idade.

Logo, foram construídos brinquedos, visando esse público de 0 a 3 anos, com o intuito de estimular brincadeiras como a “Cadê? Achou!”, na qual a criança pode fazer a mãe desaparecer e aparecer novamente, marcando um jogo de presença-ausência, chamado por Jerusalinsky (2014) de Jogos Constituintes do Sujeito. Esses jogos de ocultação, na qual o adulto encobre e descobre o rosto ou quando a criança atira e recupera objetos, por exemplo, é fundamental para a constituição psíquica, sendo uma maneira de a criança ter controle da situação de ausência, passando de uma posição passiva na vivência para uma posição ativa na brincadeira (LEMOS et al., 2017). Esse brincar representa para a criança “o árduo trabalho de buscar situar-se como sujeito em relação ao desejo” (JERUSALINSKY, 2014, p. 238). Ingressa, portanto, no brincar simbólico, no mundo do faz-de-conta, capaz de colocar-se como autora de sua própria história.

Nessa perspectiva, os brinquedos foram criados para proporcionar esse tipo de brincadeira, utilizando basicamente materiais recicláveis e EVA, pensando em opções acessíveis para que os pais possam construir em casa. Um dos brinquedos foi um painel sensorial, com “janelas” para abrir e

⁵ O conceito de psicoeducação refere-se à técnica psicológica que possui o objetivo de realizar prevenção, promoção e educação em saúde. Pode ser empregada em diferentes locais e problemáticas, sendo seu uso interdisciplinar (LEMES; ONDERE NETO, 2017).

fechar, com cortina e objetos de tirar e grudar novamente, como está representado na Figura 1. Além do painel, foram confeccionados bonecos, como o palhaço no cone de lã, com a possibilidade de esconder e achar, conforme a Figura 2.

Figura 1 – Painel Sensorial com janela



Fonte: elaborado pelas autoras

Figura 2 – Bonecos



Fonte: elaborado pelas autoras

O interesse nas superfícies e buracos, que tanto cativam os bebês nessa fase, aparece quando a brincadeira já se dá na relação com o espaço. É no momento em que, por exemplo, o bebê começa a deslocar-se, explorar, desvendar cada fenda e perfuração da casa, mexer em gavetas, tirar e pôr objetos em caixas (JERUSALINSKY, 2014). Seguindo essa proposta, foi elaborado o sapinho que abre e fecha a boca, feito com tampa de lenço umedecido (Figura 3). Outro brinquedo criado pela equipe

foi o “rosto maluco”, feito com feltro, EVA e velcro, com o propósito de tirar e colocar as partes do rosto, como olhos, nariz e boca (Figura 4). É um brinquedo direcionado às crianças em uma etapa do desenvolvimento em que a motricidade já se encontra mais organizada. O brinquedo proporciona o reconhecimento das partes do corpo e o uso da criatividade para inventar maneiras diferentes de dispor as peças.

Figura 3 – Sapinho com janela



Fonte: elaborado pelas autoras

Figura 4 – Rosto Maluco



Fonte: elaborado pelas autoras

Assim, observou-se, no projeto, uma boa aceitação dos participantes e uma euforia contagiante por parte das crianças durante as brincadeiras. Elas brincam de esconder o próprio rosto, o rosto da mãe, os bonecos, bem como de passar a mão pelos buracos. Para além disso, a brincadeira representa desenhar e desvendar as bordas entre corpos e objetos, abrir janelas de descobertas, esconder os anseios e reaparecer em surpresas.

Nesse fascinante jogo, além de estimular a participação ativa do(a) cuidador(a), as extensionistas procuram conversar a respeito da importância do brincar, através de uma

psicoeducação. Por vezes, escutam dos familiares e cuidadores frases como “ele ainda não brinca”, referindo-se à pouca idade da criança. Porém, as extensionistas percebem que, após a vivência das brincadeiras, novas reflexões sobre as capacidades e habilidades do bebê são percebidas e reconhecidas pelos familiares, bem como sobre a função do brincar no desenvolvimento da criança, parecendo encontrar novo sentido para a família.

Além disso, observa-se grande interesse dos adultos em replicar as brincadeiras em casa, uma vez que os brinquedos são feitos com materiais acessíveis. Sendo assim, as atividades têm a possibilidade de proporcionar novas aprendizagens aos pais, que poderão estender o projeto para casa, bem como permitem um momento prazeroso frente às dificuldades da hospitalização, auxiliando na superação desse processo e garantindo o direito ao brincar.

Além dos brinquedos confeccionados para esse público de até 3 anos, utilizamos, nas atividades do projeto, alguns brinquedos prontos. Uma vez que, por volta dos 2 anos, a criança começa a se interessar por brinquedos em miniatura, sendo capaz de compreender que representam coisas e pessoas do mundo real, bem como utiliza-os para reproduzir situações da vida cotidiana (DIAS, 2014).

Durante a hospitalização, também é importante que a criança possa representar, através da brincadeira, aquilo que está vivenciando. Com a utilização de brinquedos hospitalares (seringa, medicamentos), conforme a Figura 5, buscou-se estimular a expressão dos medos e angústias frente aos procedimentos hospitalares. Além disso, proporcionar à criança a oportunidade de representar na brincadeira, ativamente, aquilo que ela sofre passivamente. Essa proposta possui diversos benefícios, como mostrou a pesquisa de Sossela e Sager (2017, p. 26):

Por meio da vivência proporcionada pelo brinquedo, associado ao manuseio de materiais hospitalares, com a dramatização dos procedimentos, o brinquedo pôde ser percebido como uma estratégia útil na criação de vínculos seguros entre o paciente e a equipe cuidadora, bem como na promoção dos cuidados emocionais e físicos necessários à recuperação da criança.

Figura 5 – Brinquedos Hospitalares



Fonte: elaborado pelas autoras

Seguindo com as propostas do projeto, ainda diante dessa demanda acerca do brincar nos primeiros anos de vida, buscou-se aprofundar o conhecimento nessa área com formações para a equipe do projeto durante reuniões interdisciplinares, trazendo pessoas convidadas para falar sobre o tema. Inicialmente, foi debatido sobre “O brincar na constituição do sujeito”, pela visão da psicologia clínica. Em um segundo momento, o tema discutido foi o desenvolvimento do bebê, por uma perspectiva médica.

Percebeu-se, assim, uma preocupação da equipe de professores e extensionistas em preparar-se para os possíveis desafios de atuar no contexto hospitalar, em meio à vulnerabilidade que a doença e a hospitalização produzem na criança e em sua família. Procurou-se, acima de tudo, reconhecer o bebê como um sujeito de direitos e fortalecer o saber de seus pais, que, muitas vezes, sentem-se impotentes diante do adoecimento dos filhos. Essencialmente, nas ações do projeto, percebeu-se o brincar como uma atividade prazerosa, capaz de proporcionar o bem-estar durante a hospitalização nos primeiros anos de vida.

Considerações Finais

A partir desse estudo, foi possível relatar a experiência das extensionistas no Projeto Brincando e Aprendendo, segundo as propostas e intervenções com os pais/cuidadores e os bebês de 0 a 3 anos, nos anos de 2017 e 2018. As propostas foram pensadas devido às demandas percebidas com essa faixa etária no hospital. As intervenções basearam-se na confecção de brinquedos que possibilitassem os jogos de presença-ausência e a interação pais-bebê. Para isso, também foram realizadas formações e momentos de estudos teóricos entre a equipe, estabelecendo um elo entre ensino-pesquisa-extensão.

Verificou-se que os pais/cuidadores participantes tiveram uma boa aceitação das intervenções, demonstrando um encantamento com a resposta de seus bebês às brincadeiras e agregando conhecimento sobre a importância do brincar para o desenvolvimento. O projeto também proporciona auxílio no processo de hospitalização e recuperação das crianças que participam das atividades, contribuindo para fortalecer o vínculo pais-bebê durante esse período.

O encantamento perpassa os integrantes do projeto, o que reflete na motivação das extensionistas para seguir aprimorando seu trabalho junto à comunidade. Trata-se de uma experiência recompensadora e gratificante, permitindo que as estudantes possam viver a prática ainda antes da formação profissional e, dessa forma, nos pequenos passos, deixar as sementes da transformação em cada um que passa pelo projeto.

Referências

- BISCHOFF, J. K. **Quando brincar é o melhor remédio: Percepções acerca do brincar de crianças hospitalizadas de zero a três anos de idade.** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução n° 41, de 13 de outubro de 1995.** Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. 1995. Disponível em: <http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Legislacao%20e%20Jurisprudencia/Res_41_95_Conanda.pdf> Acesso em: 16 nov. 2018.
- _____. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11104.htm> Acesso em: 08 mar. 2018.
- CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. **Criança hospitalizada: A atenção integral como uma escuta à vida.** Porto Alegre: Ed. UFRGS; 1997.
- CHIATTONE, H. B. C. **A criança e a hospitalização.** In: ANGERAMI-CAMON, V. A.; CHIATTONE H. B. C.; MELETI, M. R (Org.). *A Psicologia no hospital.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2003. p. 23-100.
- CREPALDI, M. A.; RABUSKE, M. M.; GABARRA, L. M. **Modalidades de atuação do psicólogo em psicologia pediátrica.** In: CREPALDI, M. A.; PEROSA, G. B.; LINHARES, M. B (Org.). *Temas em Psicologia Pediátrica.* São Paulo: Casa do Psicólogo; 2006. p. 13-55.
- DIAS, I. S. De bebê a criança: características e interações. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca,** Santos, v. 06, n. 11, p. 158-172, jan.-jun. 2014.
- DIETZ, K.G.; OLIVEIRA, V.B. Brinquedotecas hospitalares, sua análise em função de critérios de qualidade. **Bol. Acad. Paul. Psicol.,** v.28, n.1, p.100-110, 2008.
- FELDMAN, D. R; PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento Humano.** 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

FORTUNA, T. R. Brincar, viver e aprender: Educação e Ludicidade no hospital. In: VIEGAS, D (org.). **Brinquedoteca hospitalar: Isto é humanização**. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

HOSTERT, P. C. D. C. P., ENUMO, S. R. F.; LOSS, A. B. M. Brincar e problemas de comportamento de crianças com câncer de classes hospitalares. **Psicologia: Teoria e Prática**, 16 (1), 127-140. 2014.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê**. 2. ed. Salvador, BA: Ágalma, 2014.

LEMES, C. B.; ONDERE NETO, J. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 17-28, mar. 2017.

LEMOS et al. Brincando de Aprender: primeiras experiências no projeto de extensão. **CATAVENTOS** - Cruz Alta - v.9, n.1, p.73-91, nov./2017.

LIMA, M. B. S.; DE OLIVEIRA, V. B.; MAGALHÃES, C. M. C. Brinquedotecas Hospitalares: Parâmetros de Avaliação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 2, p. 147-152, 2016.

LIMA, M. B. S.; OLIVEIRA, L. S. M.; MAGALHÃES, C. M. C.; DA SILVA, M. L. Brinquedoteca hospitalar: a visão dos acompanhantes de crianças. **Psicologia: Teoria e Prática**, 2015.

MACHADO, I. **Poéticas do brincar na escola: a construção de narrativas entre imagens, palavras e crianças**. 2017. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Feevale, Novo Hamburgo-RS.

MÉNDEZ, F.; ORTIGOSA, R.; PEDROCHE, S. Preparación a la hospitalización infantil: afrontamiento Del estrés. **Psicologia Conductual**, vol. 4, nº. 2., p. 193-209, 1996.

NUNES, A. L. de P. F.; SILVA, M. B. da C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade** . Ano IV, nº. 7, p. 119-133 121 - Barbacena - julho/dezembro, 2011.

OLIVEIRA, L. D. B. et al. A brinquedoteca hospitalar como fator de promoção no desenvolvimento infantil: relato de experiência. **Journal of Human Growth and Development**, v. 19, n. 2, p. 306-312, 2009.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e Científicos. 1990.

PINTO, Maria Benegelania et al. Atividade lúdica e sua importância na hospitalização infantil: uma revisão integrativa. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, n. 2, p. 298-312, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2018.

RITTER, L. **O Lúdico no âmbito hospitalar – Uma possibilidade de saúde.** Centro Universitário Feevale. Pós-Graduação Especialização em Psicopedagogia: Abordagem Clínica e Institucional, monografia. Novo Hamburgo, fev. 2009.

ROMANO, B. W. **Manual de Psicologia Clínica para Hospitais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SANTOS, S. M. P. dos; MESQUITA DA CRUZ, D. R. **Brinquedo e infância:** um guia para pais e educadores em creche. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, N. de S. **Eles só brincam: Concepções dos adultos sobre o brincar de crianças de zero a dois anos.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. 44 pag. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOSSELA, C. R.; SAGER, F. A criança e o brinquedo no contexto hospitalar. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 17-31, jun. 2017. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582017000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SOUSA, P.; G. de. **A brinquedoteca como direito da criança hospitalizada.** Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

TURATO, E. R. Introdução à Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: Definição e Principais Características. **Revista Portuguesa de Psicossomática**, Portugal, vol. 2, nº 1, p. 93-108, 2000.

WINNICOTT, D. N. **O brincar e a realidade.** Imago. Rio de Janeiro, 1975. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre.

WINNICOTT, D. N. **A criança e o seu mundo.** Livros técnicos e científicos editor S. A. Rio de Janeiro, 1982.

O EDUCADOR SOCIAL SEM IDENTIDADE NA INTEGRAÇÃO SOCIAL

Ingrid Aparecida Pereira¹

Resumo: Este texto resulta da pesquisa realizada a partir do método qualitativo por meio de entrevista para verificar a identidade do Educador Social na União Imbituvense do Bem Estar do Menor (UNIBEM), no Município de Imbituva, a qual acolhe crianças e adolescentes de 4 a 15 anos em contraturno escolar, desenvolvendo um trabalho de atendimento e prevenção às crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social. Assim, é observada a atuação do Educador Social sem identidade dentro da Instituição, reproduzindo muitas vezes as características da Educação Formal unidas ao assistencialismo e mostrando a necessidade de esclarecimento sobre o tema.

Palavras-chave: Educador Social. Integração. Identidade.

Introdução

Essa pesquisa nasce diante da inquietação acerca da Instituição partindo dos estudos e discussões realizadas na disciplina de Educação em Ambientes Não Formais no Curso de Pedagogia e do Grupo de Estudo NUPEPES – Núcleo de Estudos, Pesquisa e extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social. Assim, diante de uma sociedade que avança com grande força diariamente em tecnologia, desenvolvendo conhecimentos, ficam claras as transformações que a sociedade sofre de forma rápida e, para que todos tenhamos possibilidades de acesso a esses novos conhecimentos, precisamos promover uma educação ampla e de fato para todos, transformando as informações disseminadas em conhecimento. Entretanto, esse conhecimento muitas vezes acontece de forma diversificada e excludente, deixando de lado os menos privilegiados, assim, a pedagogia social deve promover reflexões em busca de promover através da educação social um meio de levar aos menos privilegiados e diferenciados as mesmas oportunidades.

Assim, será colocada a importância da Educação Social² adaptando situações ao meio, utilizando Petrus (1997) e Paulo Freire (1992), contextualizando a função da educação. E as características do educador Social, a partir de Natali e Bauli (2016), na perspectiva dos processos de profissionalização e formação em relação a trabalho desenvolvido.

Os relatos dos profissionais contidos nas entrevistas serão analisados segundo os conhecimentos adquiridos durante as aulas de Educação em Espaços Não Formais, enfatizando a identidade e valorização do Educador Social na Educação Não Formal³ e identificando se realmente desenvolvem a função de educador social e colocam-se como tal.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Participante do NUPEPES - Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social. E-mail: ingridpereira@seed.pr.gov.br.

² Para Muller (2002, p. 41), “a educação social não se limita em si mesma. Ela supera relações, ultrapassa os limites dos conteúdos e das metodologias e acaba desencadeando ações mensuráveis a priori”.

³ Para Gohn (2010, p. 33) “[...] um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais”.

Aspectos da Educação em Espaços não Formais

A educação social tem capacidade de promover a sociabilidade dos sujeitos mesmo estando diante de situações alheias, como vulnerabilidade familiar, social, cognitiva entre outras situações especiais com as quais podemos nos deparar. Com essas reflexões em relação às situações adversas encontradas pela pedagogia social é possível abrir o campo de desenvolvimento do conhecimento e a ampliação de oportunidades. Nesse sentido, é possível compreender e analisar a importância da diretividade do educador em oportunizar condições para que o processo de ensino aprendizagem se efetive com todos os direitos do sujeito por meio do respeito, do diálogo, a interação e da possibilidade da criação do ser social atuante e formativo, entendendo que “[...] ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.” (FREIRE, 1992, p. 42).

Essa parcela da população em situação de vulnerabilidade, colocada diante de uma sociedade excludente pautada no capitalismo que cada vez mais exclui e rouba direitos em função de aumento de lucros e riquezas, perpetuando o poder com a dominação da cultura e do conhecimento, colocando suas ideias até mesmo no cenário educacional, reproduzindo situações sem proporcionar libertação dentro da sociedade e em suas interações dentro dela.

La educación social sería algo así como una adaptación al medio social, siempre más difícil y compleja que la adaptación biológica. Desde que Durkheim(1976) afirma que la educación consistía en una socialización metódica de la generación joven y que su finalidad era adquirir los estados físicos, intelectuales y morales necesarios para vivir en sociedad, la educación social es frecuentemente definida como correcta socialización. (PETRUS, 1997, p. 21).

Assim, segundo Petrus (1997), a educação social deve buscar adaptações em meio à cultura e às transformações sucessivas que ocorrem, garantindo assim uma forma de sobrevivência social, garantindo assim igualdade de oportunidade. “A educação social precisa de contínuas reflexões teóricas mas também práticas, e com isso levando a necessita de análise de como é e como deve ser sua ação, mas nunca conceber a teoria e a prática com autonomia, como é habitual em outros campos da pedagogia.” (PETRUS, 1997, p. 9). Assim, a educação social não deve ser refletida como uma única dimensão, mas unida na mesma realidade, e com isso torna a ação algo complexo e desafiador.

A Identidade do Educador Social

Esta pesquisa apresenta uma análise da concepção dos profissionais atuantes na Educação Não Formal da Instituição Filantrópica denominada União Imbituvense do Bem Estar do Menor (UNIBEM), no Município de Imbituva, a qual acolhe crianças de 4 a 15 anos de todos os bairros do município, preferivelmente vindos de família mais carentes. A Instituição foi fundada em 27 de abril de 1978, por determinação judicial, para que um grupo de pessoas realizassem um trabalho em função do atendimento e prevenção às crianças e adolescentes. Assim, esse grupo composto por pessoas da sociedade local iniciaram a Instituição Civil e Filantrópica, de atendimento sem fins lucrativos, realizando a educação popular na comunidade, com a função social de fortalecer e proteger da família, priorizando as crianças e adolescentes atendidos no processo escolar e de forma articulada com a Assistência Social, Conselho Tutelar e, assim, retirando essas crianças e

adolescentes de áreas de vulnerabilidade, garantindo o atendimento, alimentação e possibilidade de integração social, cumprindo as determinações colocados no Estatuto da criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 01).

A justificativa fica em torno de inquietações à cerca da investigação da realidade encontrada nessa Instituição, visto a identificação da importância do trabalho realizado em busca do resgate e acolhida desses sujeitos, que possuem apenas essa Instituição para buscar auxílio dentro do município. Buscando identificar aspectos relacionados ao trabalho coletivo, Gohn (1999) defende a união que a Educação não Formal deve estabelecer com a Formal, para caminhar em direção dos objetivos propostos, levando os atendidos ao sucesso e desenvolvimento de forma eficiente.

Visto a falta de uma formação específica para o Educador Social, é possível observar o aprender a função fazendo, ou seja, o profissional aprende a desenvolver sua função no dia a dia no exercício de fazer, refazer e avaliar os resultados em conjunto com os demais profissionais envolvidos.

O trabalho dos Educadores Sociais pode ser realizado com um coletivo profissional, como, por exemplo, equipes com educadores, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, pedagogos, entre outras profissões ou também um trabalho individual, quando o educador atua sozinho, sem equipe. A estes múltiplos elementos que constituem a ação educativa destes trabalhadores, soma-se o fato de muitos educadores sociais se identificarem como tal, já no desenvolvimento de seu exercício profissional. A identidade nesta área da educação é forjada no cotidiano, nos desafios de atuar em uma área da educação que parte de princípios como respeito e diálogo e que atua em grande parte com a imprevisibilidade dos rumos e meandros da ação educativa (BAULI; NATALI, 2016, p. 79).

Assim, entre os educadores sociais existe uma ampla diversidade de formações, sendo entre eles a de professor que não minimiza o Educador Social, nem o Educador Social ignora a formação do professor, assim como coloca Martinis (2016, p. 44): “Asumir esta opción de ningún modo supone desconocer la validez de la formación de profesionales de la educación desde su denominación como educadores sociales”, de maneira a conceber um tipo de relação entre eles, um conjunto de ações que busquem a equidade de oportunidades e superação das diferenças sociais.

Os Educadores Sociais, como já explicitamos, não têm apenas um viés formativo, ou seja, eles são advindos de um amplo quadro de possibilidades formativas. Podemos exemplificar com profissionais que têm sua formação moldada na participação em movimentos sociais, em formações profissionais ofertadas em seus locais de trabalho, ou educadores que se juntam em coletivos para desenvolver seus estudos ou ainda educadores que não passaram por nenhum processo formativo mais formalizado. Esta multiplicidade de características que apontamos referente a alguns Educadores Sociais Brasileiros reverberam na tarefa que deve ser desenvolvida por este profissional (BAULI; NATALI, 2016, p. 79).

Dessa forma, a necessidade de uma formação específica deve ser evidenciada e defendida, para que então se tenha maiores fundamentações para desenvolver práticas educacionais profissionais, planejadas de acordo com as especificidades dos sujeitos que estão atendendo, olhando suas realidades e culturas e assim ser possível de avaliar tais processos. Também com essa formação, os profissionais teriam maiores clarezas em se reconhecerem como educadores sociais, formando uma identidade própria, contextualizada e reconhecida.

Entretanto, é evidenciado o convívio diário do Educador Social com os atendidos de uma Instituição, criando vínculos, desenvolvendo atividades e ações práticas que reconheçam as particularidades, em especial das pessoas em vulnerabilidade social. Paiva (2011, p. 32) traduz a Educação Social como:

A Pedagogia Social hoje se desenvolve de forma prioritária em instituições não escolares, o que não significa que não possa se desenvolver dentro da escola, uma vez que a Pedagogia Social se interessa pela dimensão social, pelas relações sociais, uma educação voltada para a participação na sociedade, por isso ela pode e deve estar presente também no espaço escolar.

Nesse sentido, é possível ver o Educador Social com uma identidade de transformador da realidade social que possibilita o sujeito a uma emancipação, a abertura de um espaço em que ele pode superar suas dificuldades de uma maneira assistida em que existe a compreensão, o diálogo, a aproximação da realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes e assim, com segurança, avançar socialmente.

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).

Assim, essa ação busca aliar forças que busquem e superem as diferenças do capital existente nessa sociedade, sendo assim, essa emancipação que supera as diferenças social regidas pelo capital, destacamos Mészáros (2005, p.9):

[...] 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”.

Sendo assim, encontramos a constituição de um processo que leve a conscientização e valorização do trabalho e da identidade desse profissional que difere do profissional de escola, mas desse que caminha buscando procedimentos educativos e ações que tragam um enfoque social compreendendo as necessidades de cada sujeito com suas subjetividades dentro das diferentes realidades sociais.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa inicial se deu com a coordenadora pedagógica responsável pela instituição, a qual relata que o trabalho desenvolvido é realizado por cronograma em que possibilita a realização das tarefas escolares, atividades propostas pelos professores, como são chamados os educadores na Instituição, além de momentos de entretenimento lazer e atividades físicas, não priorizando a aprendizagem escolar, ou seja, não vinculado à educação formal, mas sim serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, e com isso garantindo com prioridade o bem estar e o desenvolvimento afetivo e psicológico dos alunos, também como são chamados os atendidos.

Para atingir os objetivos, o diálogo com os alunos é aberto buscando de fato auxiliar as carências dos mesmos. Esse diálogo possibilita a investigação e ação nos problemas pessoais e familiares, assim percebido o caráter do profissional que ali está inserido e desenvolvendo seu trabalho diário sem se dar conta muitas vezes da sua relevância e efetivo trabalho de educador social.

A coordenadora também relata que, mesmo com certo preconceito, recebe reconhecimento e ajuda da sociedade municipal, que com a ajuda da secretaria municipal mantém as despesas mensais da Instituição, pois trabalham com o limite máximo assistido além de possuírem uma lista considerada gigante de espera de vagas.

À frente desse trabalho está a coordenadora pedagógica graduada em pedagogia e especialista em psicopedagogia, a qual coordena uma equipe de funcionários de serviços gerais e estagiários cursando o Ensino Superior na área da educação, contratados pela Secretaria Municipal de Educação, os quais realizam o trabalho direto com as crianças e adolescentes atendidos. Os serviços oferecidos ultrapassam a categoria do assistencialismo, pois, além de espaço para alimentação e cuidado, é oferecida a possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, buscando em parcerias sanar ou amenizar as diferenças de classe e o acesso ao capital cultural, diminuindo barreiras que a sociedade dominante coloca e, assim, oportunizando o desenvolvimento social e pessoal.

Na análise de dados, nos valem da entrevista com os dois educadores, em que procuramos compreender o seu lugar dentro da Instituição, diante da sua função e atuação, buscando observar os conhecimentos acerca da função do educador social. Assim sendo, os entrevistados relataram o orgulho em poder contribuir para que essa Instituição, mesmo não tão valorizada como deveria pela sociedade, porém, confiam em seus trabalhos para realizar o resgate, auxiliando os atendidos na perspectiva estudantil, profissional e social, fazendo com que busquem sua capacitação fora da instituição, ou seja, proporcionando a possibilidade da atuação social. Como coloca um dos profissionais “[...] tento ser não somente professor, mas alguém com quem os alunos possam se sentir seguros, sendo bem visto por quem está de fora”, assim, é possível observar que de fato estão preocupados com a formação integral desses atendidos.

Os dois entrevistados deixam clara a noção que não são professores de escola na educação formal, mas se denominam como professores e não utilizam o termo Educador Social, pois em nenhum momento foi colocado por eles os termos “Educador Social” ou Educação Social”, fato observado pelo não conhecimento de sua atuação como tal, mesmo sendo possível observar seus trabalhos permeados pela Educação Social e atuação como Educador Social. Assim, percebe-se a

necessidade do estímulo do conhecimento e da construção do pertencimento no desenvolvimento dessa profissão tão necessária.

Dessa forma, é perceptível a realização do trabalho da Educação Social que a Instituição realiza, fazendo com que as crianças e adolescentes, muitas vezes marginalizadas ou em situação de vulnerabilidade social e familiar, encontrem afeto, o que é facilmente percebido nas falas dos entrevistados e da coordenadora, quando fala: “[...] as crianças são uns amores, são minha vida... adoro elas”, ou seja, conquistam a confiança dos atendidos de forma extremamente carinhosa, permitindo que aos poucos se sintam à vontade para relatar seus problemas e compartilhar suas realidades, possibilitando a intervenção nesses assuntos.

Esse trabalho possibilita o maior desenvolvimento dos alunos e muitas resoluções de conflitos e problemas, podendo ser visto como um auxiliar à educação formal realizada nas escolas que, muitas vezes apegadas ao currículo escolar, minimizam problemas sociais que pedem auxílio e olhares amorosos e atentos.

Conclusão

O que foi possível observar no trabalho é que os profissionais que atuam na Instituição se mostram orgulhosos, acreditam em seus trabalhos, apresentando compromisso social e efetivo com as diferenças sociais que acolhem, sem entretanto se reconhecerem como Educadores Sociais, e que desenvolvem uma Educação Social. Fica clara uma certa reprodução da escola regular que permeia os trabalhos realizados misturadas com uma visão que esses profissionais se constituem e se preparam, ou seja, sem a necessidade de reflexões e formação específica, bastando apenas a experiência e o fazer.

Dessa forma, é possível identificar o Educador Social como aquele que interfere positivamente na realidade social, que se aproxima, investiga sua realidade e se preocupa com seu bem estar além da sua aprendizagem. Assim, vemos o Educador Social acolhendo as dificuldades e possibilitando a transformação, exercendo uma prática que busca em princípios a sociabilidade, regeneração e recuperação dos seus sujeitos, com práticas voltadas para a participação na sociedade, uma tarefa desafiadora e complexa. Entretanto, diante do fazer diário desenvolvido e com resultado social, essa identidade não se destacou na realidade dos profissionais investigados, deixando uma lacuna de conhecimento acerca do primordial trabalho desenvolvido.

Referências

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em <http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf> Acesso em 10 de jun de 2018.

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).

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e cultura política**: impactos do associativismo no Terceiro Setor. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINIS, Pablo. Sujeto de la educación y discurso pedagógico(social). O acerca de la no continuidade entre sujeitos sociales y sujetos educativos presentación. In: **Pedagogia Social e Educação Social**. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. Montevideo, Uruguay. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 77p.

MULLER, Veronica R. **Reflexões de quem navega na Educação Social**. Maringá: Clichetec, 2002

NATALI, Paula Marçal; BAULI, Régis Alan. Profissionalização e formação: meandros da educação social brasileira. In: **Pedagogia Social e Educação Social**. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. Montevideo, Uruguay. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes a o educador social de rua**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PETRUS, Antonio (org). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.

A PRÁTICA DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO CONTEXTO DA NORMA OPERACIONAL BÁSICA DE RECURSOS HUMANOS DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (NOB-RH/SUAS)

Tiago Marques do Carmo¹

Erico Ribas Machado²

Ana Paula Moreira³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo descrever as atividades dos(as) Educadores(as) Sociais atuantes no Serviço de Acolhimento Institucional para Adolescentes, modalidade governamental ofertada pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR. A pesquisa em tela integra o Trabalho de Conclusão de Curso do autor principal, enquanto acadêmico do Curso de Bacharelado em Serviço Social, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), destacando a interdisciplinaridade da prática educativa dos(as) Educadores(as) Sociais no equipamento institucional da Política Municipal de Assistência Social. Devido à natureza do objeto de estudo, a pesquisa realizada teve um caráter qualitativo, sendo empregado o uso de questionário semiestruturado, referente ao levantamento de informações sobre o universo investigado. Com o avanço das discussões acerca da concepção prático-teórica da Educação Social-Pedagogia Social no contexto brasileiro, é extremamente importante a identificação destes(as) trabalhadores(as) sociais como protagonistas no processo de emancipação dos sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Educação Social. Pedagogia Social. Assistência Social. Cuidador Social. Educação Permanente.

Introdução

A temática em tela integra o debate realizado pelo autor durante a pesquisa de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Serviço Social, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), além dos questionamentos realizados como participante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa (NUPEPES/UEPG).

Apesar do (a) Educador (a) Social estar inserido em diversos âmbitos educativos, apresenta uma trajetória muito presente no campo da Seguridade Social, principalmente na Política Pública de Assistência Social, espaço marcado pelas lutas históricas de garantias de direitos das populações em situação de vulnerabilidade e/ou risco social.

De acordo com Janczura (2012), os conceitos de vulnerabilidade social e risco devem ser referenciados de acordo com a contextualização sócio-histórica dos indivíduos relacionados,

¹ Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Educador Social e Ouvidor Público da Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa/PR (FASPG). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES-UEPG). E-mail: 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-UEPG). E-mail: ericormachado@gmail.com.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: aluapm@gmail.com.

devendo ser observada por diversos campos de conhecimento científico desvinculados do olhar unilateral, compreendendo a dinamicidade existente na conjuntura abordada.

Quanto à leitura do marco histórico da implantação do SUAS no contexto brasileiro, torna-se necessária a compreensão acerca da prática educativa dos(as) Educadores(as) Sociais nos diversos equipamentos socioassistenciais pertencentes à Política Pública de Assistência Social, principalmente pela desmistificação quanto ao caráter socioeducativo da intervenção laboral.

Configuração da Política de Assistência Social no Brasil: Processo de Implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)

Durante o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, caracterizado pela transição entre o período assistencialista e a promulgação desse novo documento, Battini e Costa (2007) destacam que, a partir da inclusão da Assistência Social no texto oficial, um novo modelo democrático-participativo é configurado, existindo tais representações sociais nos espaços de controle social.

De acordo com Delgado, Jaccoud e Nogueira (2009, p. 25), posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, a Assistência Social é inscrita como membro do tripé de Seguridade Social, deixando de lado sua trajetória assistencialista, promovendo a igualdade com as “demais políticas de Seguridade, assumindo a condição de direito de todo cidadão”.

Diante do papel desempenhado pelas políticas públicas de Assistência Social e Saúde em relação ao sistema de proteção social, houve a mudança do perfil populacional brasileiro atendido pelas políticas públicas intersetoriais, desvinculando o caráter contributivo para acesso aos serviços, programas, projetos e benefícios, representando apenas uma condicionalidade prevista na Previdência Social (FLEURY, 2005).

Apesar da inclusão da política pública de Assistência Social no tripé da Seguridade Social, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, juntamente com as políticas públicas de Saúde e Previdência Social, seu reconhecimento somente ocorreu em 2003, com a realização da IV Conferência Nacional de Assistência Social.

Durante a Conferência Nacional, importantes lideranças e movimentos sociais foram envolvidos e mobilizados nas etapas municipais e estaduais, descentralizadamente, em todo o território brasileiro, manifestando apoio ao reconhecimento da Assistência Social como Política Pública. Dessa forma, houve o compromisso pela criação de uma nova agenda social, fortalecendo o protagonismo da sociedade civil organizada e a ampliação do diálogo com a gestão governamental.

No sentido da afirmação da Assistência Social no campo das políticas públicas intersetoriais, a partir da Resolução nº 145, de 15 de Outubro de 2004, do Conselho Nacional de Assistência Social, é instituída a Política Nacional de Assistência Social (PNAS 2004), expressando sua materialidade como integrante do pilar do sistema de proteção social brasileiro no âmbito da Seguridade Social (BRASIL, 2005).

Referente à promulgação do Decreto nº 130, de 15 de julho de 2005, instituindo a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB SUAS), tal relação é dada pela consistente argumentação entre os poderes governamentais que, segundo Tavares (2005, p. 23),

representam “amadurecimento na relação entre o Governo Federal e as demais esferas de governo, na busca da consolidação de uma Política de Estado (permanente e fortalecida)”.

A NOB/SUAS disciplina a operacionalização da gestão da Política de Assistência Social, conforme a Constituição Federal de 1988, a LOAS, de 1993, e legislação complementar aplicável nos termos da Política Nacional de Assistência Social de 2004, sob a égide de construção do SUAS, abordando, dentre outras coisas: a divisão de competências e responsabilidades entre as três esferas de governo; os níveis de gestão de cada uma dessas esferas; as instâncias que compõem o processo de gestão e controle dessa política e como elas se relacionam; a nova relação com as entidades e organizações governamentais e não-governamentais; os principais instrumentos de gestão a serem utilizados; e a forma da gestão financeira, que considera os mecanismos de transferência, os critérios de partilha e de transferência de recursos (BRASIL, 2005).

Apesar da definição da PNAS 2004 quanto à organização da Política Pública de Assistência Social em todo o território brasileiro, sua operacionalização necessitava ser ampliada com os demais níveis de gestão, considerando sua importância enquanto estratégia governamental.

De acordo com Quinorero et al. (2013, p. 48), a partir da implantação do SUAS em todo o cenário brasileiro, o papel destinado pela NOB SUAS está centrado na definição e normatização do “pacto federativo, restabelecendo de forma unitária, hierarquizada e complementar as competências dos entes federados na gestão do financiamento e execução da Assistência Social”.

Dentre os diversos avanços conquistados no processo de estruturação do SUAS, foram elaboradas novas normativas que visam o aperfeiçoamento das relações de trabalho da categoria nos equipamentos da rede socioassistencial, principalmente a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS), aprovada pela Resolução nº 269, de 13 de Dezembro de 2006.

Nesse contexto, a necessidade do aprimoramento intelectual nas relações de trabalho e do debate acerca das equipes mínimas de recursos humanos no âmbito da gestão de trabalho no SUAS destacam extrema importância, conforme preconizado pela PNAS 2004. A ausência desse diálogo tem dificultado a compreensão sobre o perfil dos(as) trabalhadores(as) atuantes nessa política pública e do formato das equipes multidisciplinares, além dos aspectos necessários a serem adotados para a realização das práticas interventivas (BRASIL, 2006).

De acordo com Raichelis (2010, p. 762), a NOB-RH/SUAS expressa a implantação de equipes referenciadas por servidores de carreira, responsáveis pela gestão das atividades nos sistemas “de Proteção Social Básica e Especial, levando em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados por porte dos municípios, tipo de atendimento e aquisições e direitos que devem ser garantidos aos usuários”.

Educação social-pedagogia social: concepção de teoria e prática

Anteriormente à abordagem conceitual sobre a Educação Social-Pedagogia Social, devemos ter ciência quanto à definição de Educação que, segundo Brandão (2007), não demonstra modelo previamente definido, tampouco representado por espaços a serem desenvolvidos ou modelos de educadores, mas a relação entre processos educativos e sujeitos está vinculada ao método

empregado, objetivando seu aprimoramento intelectual, o desenvolvimento social e a potencialidade dos seus valores sociais (ARANHA, 1997).

Referente ao campo prático da Educação Social devemos conhecer que o exercício de sua atividade é representado pela construção do conhecimento, reconhecendo o ser humano como protagonista desse modelo de aprendizagem, buscando novos conceitos que sejam desenvolvidos em demais espaços interventivos (RIBAS MACHADO, 2010), sendo “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).

A presença de diferentes perspectivas presentes na historicidade da Educação Social-Pedagogia Social, dadas a partir do reforço do estatuto epistemológico, ocorreu por meio de sua construção temporal, em vários contextos que a Educação Social se afirmou como campo prático, conforme destacado por Perez Serrano (2002, p. 195) em meio que “se ha reforzado el status epistemológico de la Pedagogía Social a través de la vía histórica, con aportaciones de corrientes geográficas de gran tradición en Educación Social (Alemania, Francia, Bélgica e Italia), con perspectivas diferentes”.

Observa-se, conforme destacado pela autora, que a tradição histórica entre a Educação Social-Pedagogia Social é consolidada nos países europeus, tais como a Alemanha, vista como berço do campo teórico-científico, em razão de grandes avanços nos estudos sobre o tema.

O educador Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) é considerado a principal referência “da educação social autônoma e da escola popular”, em razão das suas bases educacionais direcionadas ao âmbito familiar, adotando como “ponto de referência em todas as suas ideias [...] o segundo círculo da educação é constituído pela sociedade civil, cidadã, que é assim como prolongamento da família e cujo órgão é a escola popular” (LUZURIAGA, 1958).

Durante o século XIX, o religioso católico Adolph Kolping (1813-1865) desenvolveu trabalhos relacionados ao cenário industrial alemão, conjuntamente com a categoria trabalhista, sendo considerado o principal fundador da associação de trabalhadores que “ao mesmo tempo la considera como institucion pedagógico-social, em la que deben ser discutidas y transmitidas orientaciones espirituales y conocimientos profesionales especializados” (PEREZ SERRANO, 2004), discursando sobre a relação existente entre conhecimentos profissionais e orientações espirituais ocorridas naquele espaço de trabalho.

A repercussão da Educação Social-Pedagogia Social na Alemanha expressou-se através dos estudos do pedagogo Adolph Diesterweg, colocando em prática o conceito que era desconhecido até seu destaque (CABANAS, 1994), ressaltando que sua aproximação ocorreu por meio da seleção de publicações referentes à formação de professores alemães (CARIDE, 2005).

Apesar de Diesterweg ser um dos principais nomes elencados, realizando trabalhos voltados à desvinculação da perspectiva individualista e direcionando o trabalho à realidade comunitária, surge a necessidade do direcionamento da Educação Social-Pedagogia Social ao campo científico, que ocorreu a partir das discussões propostas por Paul Natorp, em sua obra *Sozialpädagogik* (1899) (WEGNER, 2008).

Destaca-se o importante papel ocupado por Natorp no desenvolvimento da Educação Social-Pedagogia Social, principalmente quanto ao entendimento da interdisciplinaridade existente nas

demais áreas relacionadas, no caso desse estudo, em relação à Assistência Social. Em referência ao caráter educativo realizado nos diversos âmbitos de intervenção, as práticas educativas desenvolvem atividades que visam à garantia dos direitos sociais dos indivíduos e/ou suas famílias.

Dentro da perspectiva interdisciplinar, os campos da Educação Social-Pedagogia Social e Ciências Sociais ampliaram a discussão sobre as novas demandas educativas presentes nos espaços não-escolares, diferente dos modelos anteriores que, segundo Petrus (1997, p.7), “Deseaba Paul Natorp que la Pedagogía Social se convirtiera en una ciencia social, condicionada por la comunidad y enlazada com el Derecho, la Política y la Economía”, aproximando o intervencionismo junto às comunidades.

Após o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, a Educação Social-Pedagogia Social consolida-se como campo de conhecimento teórico-prático, atuando em espaços não-escolarizados, contribuindo na reestruturação do cenário alemão pós-guerra (WEGNER, 2008).

Segundo Románs, Petrus e Trilla (2003, p. 16) dentre os diversos significados da Educação Social-Pedagogia Social, utilizamos aquele mais próximo de sua relação com seu objeto de estudo, pertencendo ao campo do conhecimento prático e seus desdobramentos na perspectiva “educativa”, bem como a socialização dos sujeitos não ocorre somente nos ambientes escolares, mas a interação social poderá ocorrer em qualquer espaço social (DÍAZ, 2006).

Dentro do dinamismo da sociedade, a necessidade da elaboração de novas práticas sociais junto às massas populares é extremamente importante, reforçando e/ou modificando as representações cotidianas, “no es sólo un elemento pasivo que recibe los influjos de la sociedad, sino también un factor dinámico que actúa sobre ella, reformándola o modificándola” (PEREZ SERRANO, 2004).

Gadotti (1998) destaca que o cenário educativo constitui o enfrentamento entre diversos movimentos ou direcionamentos de indivíduos, não havendo domínio completo de conceitos definidos, mas que, apesar do caráter conservador de determinadas formas de governo, nenhuma ideologia política dominou completamente a educação, sendo realizadas estratégias direcionadas para a emancipação e transformação social.

Apesar do caráter educativo presente nas atividades da Educação Social-Pedagogia Social, seu desenvolvimento ocorre em situações consideradas como problemáticas, dentro de uma perspectiva voltada ao social. Segundo Ribas Machado (2010, p. 43), a relação entre 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.

Na realidade brasileira a Educação Social-Pedagogia Social nasceu tempos depois, através da abordagem da Educação Popular mobilizada por Paulo Freire, desenvolvendo ações com várias organizações populares, integrantes dos movimentos de Desenvolvimento com Comunidades, na década de 1960 (RIBAS MACHADO, 2010).

Norma Operacional de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS) e Educação Social-Pedagogia Social: Aprimoramento da Gestão de Trabalho nos Âmbitos da Assistência Social

Diante do contexto proposto pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), em Dezembro de 2006, a prática dos(as) Educadores(as) Sociais tem ocupado diversas denominações, principalmente pelo olhar direcionado das instituições tipificadas quanto aos cuidados básicos, sendo denominados como Cuidador e/ou Auxiliar Cuidador (BRASIL, 2006).

Recentemente têm sido realizados debates acerca da atuação interdisciplinar nos Serviços, Programas e/ou Projetos dos equipamentos socioassistenciais do SUAS, realizados a partir da VIII Conferência Nacional de Assistência Social (2011), principalmente onde sua prática, assim como dos demais trabalhadores de nível médio da Política de Assistência Social, tais como Educadores(as) Sociais e/ou Orientadores(as) Sociais, diferenciando sua atuação dos cuidadores, conforme preconizado na primeira publicação da NOB-RH/SUAS.

No que se refere à práxis dos(as) Educadores(as) Sociais no universo dos equipamentos do SUAS, apresentando caráter governamental ou não-governamental, serão consideradas as funções de Cuidadores(as) e Auxiliares Cuidadores(as), conforme previsto na composição mínima das equipes de trabalho da NOB-RH/SUAS e disposto no quadro abaixo:

Quadro 1- Atribuições dos Cuidadores e Auxiliares Cuidadores - NOB-RH/SUAS

FUNÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES
Cuidador	Nível médio e qualificação específica	1 profissional para até 10 usuários, por turno. A quantidade de cuidador por usuário deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde, pessoas soropositivas, idade inferior a um ano, pessoa idosa com Grau de Dependência II ou III, dentre outros). Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação: a) 1 cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas; b) 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas.
Auxiliar Cuidador	Nível fundamental e qualificação específica	1 profissional para até 10 usuários, por turno. A quantidade de cuidador por usuário deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde, pessoas soropositivas, idade inferior a um ano, pessoa idosa com Grau de Dependência II ou III, dentre outros). Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação: a) 1 auxiliar de cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas; b) 1 auxiliar de cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas.

Fonte: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social.

Resolução nº 269, de 13 de Dezembro de 2006. Aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema

Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/comissoes-tematicas/comissao-de-politica/norma-operacional-basica-de-recursos-humanos-do-suas-nob-rh-suas.pdf/view>>. Acesso em: 25 Jun. 2018.

Apesar das semelhanças, tais definições refletem o papel desenvolvido em diferentes espaços, desempenhando práticas distintas, não devendo o (a) Educador (a) Social ser associado à perspectiva do (a) Cuidador (a)⁴, compreendendo que desenvolvem outro modelo de trabalho.

Dentro da composição mínima das equipes de referência dos serviços, programas e/ou projetos desenvolvidos no âmbito do SUAS, a prática do (a) Educador (a) Social não é evidenciada no quadro comparativo, apenas relacionando a atuação do (a) Cuidador (a) e Auxiliar Cuidador (a), relacionando suas atividades com o cuidado de pessoas idosas e/ou pessoas com deficiência, desconsiderando os demais públicos a serem abordados.

Para Ribas e Oliveira (2013) existem diversas práticas educativas realizadas em diferentes contextos, promovidas pelos(as) Educadores(as) Sociais, com criança e/ou adolescente, pessoa idosa, pessoa com deficiência e nas comunidades que o desenvolvimento da Educação Social-Pedagogia Social seja necessária.

Durante a VIII Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em 2011, foram realizados diversos debates sobre o papel da categoria laboral nos diversos âmbitos de intervenção, propondo novas estratégias de atuação e delineando o perfil dos(as) trabalhadores(as) incluso nos equipamentos governamentais e não-governamentais da Política Pública de Assistência Social.

Quadro 2- Principais Atribuições dos Cuidadores e Educadores Sociais, a partir das Deliberações da VIII Conferência Nacional de Assistência Social

CUIDADORES(AS) SOCIAIS	EDUCADORES(AS) SOCIAIS
Desenvolvimento de atividades de cuidados básicos essenciais para a vida diária e instrumentais de autonomia e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas.	Desenvolvimento de atividades socioeducativas e de fortalecimento das relações sociais visando a garantia e proteção dos direitos referentes aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e/ou risco social e pessoal, contribuindo para o fortalecimento da função protetiva da família.
Desenvolvimento de atividades referentes ao acolhimento, proteção integral e promoção da autonomia e autoestima dos usuários. Atuação na recepção dos usuários possibilitando uma ambiência acolhedora.	Desenvolvimento de atividades instrumentais e registro para assegurar direitos, fortalecimento da autonomia, autoestima, convívio e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas.
Apoio e monitoramento dos cuidados referentes à moradia, como organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos, bem como as atividades diárias dos usuários, como higiene, organização, cuidado alimentação e lazer, assim como acompanhamento dos usuários em atividades externas.	Apoio e participação no planejamento das ações, além de organização e desenvolvimento de oficinas. Atividades individuais e coletivas de vivência nas unidades e/ou nas comunidades, além do acompanhamento, orientação e monitoramento dos usuários na execução das atividades.
Identificação das necessidades e demandas dos usuários, apoiando o planejamento e organização de sua rotina diária nas instituições.	Auxílio na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nos espaços socioassistenciais ou comunitários.
Auxílio nas orientações, informações, encaminhamentos e acesso a serviços, programas, projetos, benefícios, transferência de renda, ao mundo do trabalho por meio de	Atuação na orientação, informação, encaminhamentos e acesso a serviços, programas, projetos, benefícios, transferência de renda, ao mundo do trabalho por meio de articulação com políticas

⁴ De acordo com o Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO) nº 5162-10, os cuidadores de idosos têm por atribuições privativas o cuidado de "bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida", enquanto que o CBO nº 5153-05, que orienta a atuação de Educadores Sociais, destaca que sua prática está relacionada à garantia da atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social.

Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento.

CUIDADORES(AS) SOCIAIS	EDUCADORES(AS) SOCIAIS
articulação com políticas afetas ao trabalho e ao emprego, dentre outras políticas públicas, contribuindo para o usufruto de direitos sociais.	afetas ao trabalho e ao emprego, dentre outras políticas públicas, contribuindo para o usufruto de direitos sociais.
Apoio no fortalecimento e potencialização da convivência familiar e comunitária, estabelecendo e/ou potencializando vínculos entre os usuários, profissionais e familiares, possibilitando reconhecimento dos direitos inerentes à pessoa humana.	Apoio na elaboração de registros das atividades desenvolvidas, subsidiando a equipe no relacionamento com os órgãos de defesa de direitos e para o preenchimento do Plano de Acompanhamento Individual e/ou familiar.

Fonte: BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 9, de 15 de Abril de 2011. 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: 25 out. 2018.

Dentre as principais deliberações da VIII Conferência Nacional de Assistência Social, permanecem reconhecidas as categorias laborais Cuidadores(as) Sociais, aos trabalhadores(as) com escolaridade mínima de nível fundamental, além dos(as) Educadores(as) Sociais, com escolaridade mínima de nível médio, conforme observado no quadro acima.

Conforme destacado no quadro anteriormente, as atividades referentes ao atendimento das necessidades diárias e potencialização das relações pessoais e/ou familiares dos(as) usuários(as) atendidos(as) permanecem sob cuidados dos Cuidadores(as) Sociais, enquanto Educadores (a) Sociais desenvolvem práticas educativas com a população em situação de vulnerabilidade e/ou risco social/pessoal, além de contribuírem na elaboração de estratégias direcionadas ao empoderamento dos sujeitos (BRASIL, 2014).

Paralelamente às configurações presentes na NOB-RH/SUAS, a descrição das atribuições laborais de ambos os profissionais é discorrida pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), segundo preconiza o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)⁵.

Buscando o aprimoramento constante das equipes de trabalho na gestão de trabalho do SUAS, constitui-se a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (PNEP/SUAS) que, segundo Albuquerque e Silva (2014), discorre sobre a importância da capacitação permanente dos profissionais de nível médio, neste caso o (a) Educador (a) Social, que nem sempre apresentam formação específica para o campo de atuação, porém são destacados pelo histórico de comprometimento e responsabilidades em conjunto com outros trabalhadores do SUAS.

De acordo com Couto et al. (2012, p. 258), sobre a NOB-RH/SUAS, enquanto normativa integrante da “política de Recursos Humanos na Assistência”, sua preocupação não deve estar direcionada apenas para atuações intersetoriais e interdisciplinares das equipes de trabalho, mas

⁵ A CBO no 5153-05 descreve sumariamente que o atendimento do Educador Social se refere às pessoas em situação de risco pessoal e social, assim como a identificação de suas necessidades a serem trabalhadas de forma a garantir seus direitos. A presente CBO expressa que sua atuação poderá ser dada tanto nos espaços institucionais ou nas ruas, assistindo os usuários que apresentam comportamento alterado, surtos de agressividade e em situação de vulnerabilidade. A CBO no 5162-10 destaca que Cuidadores de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos desempenham suas atividades a partir das orientações estabelecidas por instituições especializadas, assegurando suas necessidades básicas, promovendo seu bem-estar e acesso à educação, cultura, recreação e lazer, sendo suas atividades desenvolvidas no âmbito domiciliar ou institucional.

deve ser considerada a valorização profissional e o enfrentamento às precariedades presentes no mundo do trabalho.

Considerações Finais

A partir dos estudos teórico-metodológicos entre a Política Pública de Assistência Social e o campo de atuação da Educação Social- Pedagogia Social, foram observadas necessidades de diálogo entre tais áreas, visando a integração das relações de trabalho em razão do aprimoramento das práticas educativas dos(as) Educadores(as) Sociais e demais categorias profissionais.

Os debates realizados acerca da referida temática, principalmente nos âmbitos de atuação ocupados pela categoria trabalhadora, devem ser intensificados entre Educadores(as) Sociais que não possuem tal conhecimento, buscando a socialização de saberes para o aprimoramento das práticas interventivas da sua profissão.

Em relação às práticas desenvolvidas junto ao NUPEPES/UEPG, a finalidade possibilita essa aproximação entre diversos campos de conhecimento, de caráter prático-científico, compreendendo a adoção de novas estratégias que fortaleçam a atuação em rede para a instrumentalização destes(as) trabalhadores(as) no cotidiano profissional.

Com o avanço das políticas públicas que visam assegurar a garantia de direitos à população, torna-se necessária a realização do debate das principais conquistas para a classe trabalhadora, principalmente para os(as) Educadores(as) Sociais, que atuam diretamente com diversas comunidades, famílias e/ou indivíduos, porém, muitas vezes não conquistam o devido reconhecimento.

Apesar da conceituação como Educadores(as) Sociais presente nas normativas da Política Pública de Assistência Social, existem outras funções que apresentam o mesmo caráter educativo, porém reconhecidas por outras denominações, como Orientadores(as) Sociais, Agentes Sociais, Arte Educadores(as), dentre outros.

Referências

- 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.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997. 254 p.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 1. ed., 49. Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007. 117 p (Coleção Primeiros Passos, v. 203)..
- BATTINI, O.; COSTA, L. C. Estado e Políticas Públicas: contexto sócio-histórico e assistência social. In: BATTINI, O. **SUAS: Sistema Único de Assistência Social em debate**. Curitiba: Veras, 2007. p.19-58.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 9, de 15 de Abril de 2011. 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: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate A Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS- NOB-RH/SUAS**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/comissoes-tematicas/comissao-de-politica/norma-operacional-basica-de-recursos-humanos-do-suas-nob-rh-suas.pdf/view>>. Acesso em: 25 out. 2018.

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: 25 out. 2018.

CABANAS, J. M. Q. **Educación Social**: antologia de textos clásicos. s. e. Madrid: Narcea, 1994. 193p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Whn3gflUXcoC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 out. 2018.

CARIDE, J. A. **Las Fronteras de la Pedagogía Social**: perspectivas científica e histórica. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 2005. 285 p.

CBO 5153-05. **Educador Social**. Disponível em: <<http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/515305-educador-social>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CBO 5162-10. **Cuidadores de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos**. Disponível em: <<http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/5162-cuidadores-de-criancas-jovens-adultos-e-idosos>>. Acesso em: 26 out. 2018.

COUTO, B. R. et al. **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil**: uma realidade em movimento. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.

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_vol01_seguridade_social.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

DÍAZ, A. S. Uma Aproximação à Pedagogia- Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.7, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>>. Acesso em: 25 out. 2018.

FLEURY, S. A Seguridade Social e os Dilemas da Inclusão Social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 449-467, mai./jun.2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2410/241021498001.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2018.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. 333p.

JANCZURA, R. Risco ou Vulnerabilidade Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 301-08, 2012. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/3215/321527332009/>>. Acesso em: 25 out. 2018.

LUZURIAGA, L. **Pedagogia Social e Política**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e J.B. Damasco Penna. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1958.239p (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.77).

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: 26 out. 2018.

PÉREZ SERRANO, G. Origen y evolución de la Pedagogía Social. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitária**, Sevilla, v.2, n. 9, p.193-231, Dez.2002. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/995026.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

PÉREZ SERRANO, G. **Pedagogía Social/Educación Social**: construcción científica e intervención práctica. 3. ed. Madrid: Narcea, 2004.308 p.

PETRUS, A. **Pedagogía Social**. 1. ed. Barcelona: Ariel, 1997. 447 p.

QUINORERO, C. G. et al. Princípios e diretrizes da Assistência Social: da LOAS à NOB SUAS. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v.16, n. 30, p. 47-70, 2013. Disponível em: < http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_30_Quinonero_3.pdf>. Acesso em: 24 Out. 2018.

RAICHELIS, R. Intervenção Profissional do Assistente Social e as Condições de Trabalho no SUAS. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 104, s.n., p.750-772, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/10.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RIBAS, E.; OLIVEIRA, A. A. O Educador Social no Brasil: Perspectivas Históricas e Discussões Atuais. In: Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora, 2013. p. 10755-10769. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7864_4336.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

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: 26 out. 2018.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: Educador Social**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 206 p.

TAVARES, G. C. O financiamento e os fundos de Assistência social no SUAS. In: Ministerio do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Cadernos de Estudos: Desenvolvimento Social em Debate**, Brasília, v.1, n. 2, p. 22-26, 2005. Disponível em: < http://desafios2.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Assistencia_social_V/texto_base_5_conferencia_assistencia_social.pdf#page=10>. Acesso em: 24 out. 2018.

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-maraikeweg>>. Acesso em: 26 out. 2018.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POR MEIO DO DIÁLOGO FREIRIANO: CONSTRUÇÃO CRÍTICA DE CONHECIMENTOS PAUTADA NA DIVERSIDADE E IGUALDADE

Lucimara Cristina de Paula¹

Márcia Barbosa da Silva²

Layze Cristinne Cordeiro³

Alana Flávia Baniski Caron⁴

Resumo: O curso de extensão *Paulo Freire: fundamentos de uma práxis educativa transformadora na formação de educadores(as)*, realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2017, foi proposto para conhecimento, discussão e sistematização dos aportes teóricos e práticos construídos por Paulo Freire, que subsidiam sua pedagogia e a vivência do diálogo como prática intersubjetiva respeitosa de sujeitos abertos à possibilidade de conhecer mais, à curiosidade epistemológica, à criação e ao desvelamento crítico da realidade. O curso foi aberto à participação de docentes do ensino superior, professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação, educadores sociais e profissionais de outras áreas – Meio Ambiente e Saúde. Os objetivos do curso consistiram em realizar estudos dialogados sobre a produção intelectual de Paulo Freire e sistematizar contribuições da pedagogia freiriana para o trabalho educativo dentro e fora das instituições escolares, visando à formação de educadores para uma práxis pedagógica transformadora. As ações metodológicas compreenderam diálogos sobre a obra freiriana, discussões sobre vídeos feitos com Paulo Freire ou sobre ele e sistematização de contribuições de sua produção intelectual para a formação de educadores(as). A partir dos registros realizados sobre o curso, pelos(as) participantes e pela equipe organizadora, constatou-se que os estudos dialogados sobre Freire mobilizaram reflexões críticas sobre as relações existentes entre as pessoas dentro das instituições e contextos aos quais pertencem, estimularam as pessoas a buscarem transformações em suas dinâmicas de trabalho e revelaram a atualidade e universalidade da obra freiriana para o desvelamento crítico do momento social e político que vivenciamos no Brasil.

Palavras-chave: Paulo Freire. Diálogo freiriano. Formação de educadores. Práxis transformadora.

Introdução

Em 2017, iniciamos o curso de extensão *Paulo Freire: fundamentos de uma práxis educativa transformadora na formação de educadores(as)*, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, que foi organizado com 60 horas, sendo que 30 horas foram destinadas a encontros presenciais para diálogos sobre as obras de Freire, e 30 horas foram utilizadas para estudos sobre os livros

¹ Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR. Coordenadora do GEPEDUC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Ambientes Escolares e Não Escolares e membro do NUPEPES – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social. E-mail: lucrispaula@gmail.com.

² Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR. Coordenadora do LUME – Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Mídia e Educação e membro do NUPEPES – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social. E-mail: marciauepg@gmail.com.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: layze_1@yahoo.com.br.

⁴ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e bolsista PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. E-mail: alanafbaron@gmail.com.

indicados: *Pedagogia da Esperança* (2003), *Pedagogia do Oprimido* (2004), *À sombra desta mangueira* (2005), *A educação na cidade* (2006) e *Medo e ousadia* (2003). Os encontros ocorreram quinzenalmente aos sábados, no período da manhã, a fim de atender à disponibilidade dos(as) participantes.

A ideia de compartilhar estudos e reflexões sobre o pensamento e a ação educativa e política de Paulo Freire surgiu a partir do depoimento de estudantes do curso de Pedagogia, que revelavam interesse por um conhecimento mais profundo sobre o trabalho e a obra desse pensador. Considerando tal demanda, julgamos ser pertinente estender a oferta do curso a diferentes profissionais, como atividade de extensão universitária, apostando nas diferenças para o enriquecimento de aprendizagens.

Nesse sentido, o curso foi aberto à participação de um público diversificado: docentes do ensino superior, acadêmicos(as) dos cursos de graduação e pós-graduação da UEPG e de outras instituições, educadores(as) sociais e professores(as) da educação básica. Entretanto, alguns profissionais de outras áreas, como a Saúde e o Meio Ambiente, manifestaram interesse pelo curso e foram aceitos como participantes.

Os encontros foram iniciados em abril de 2017 e finalizados em dezembro do mesmo ano. Foram ofertadas 40 vagas, entretanto, devido ao grande número de interessados – 198 pessoas –, foram abertas duas turmas que funcionavam nos seguintes horários: das 8h às 10h e das 10h30min às 12h30min. Ao todo, 67 pessoas concluíram o curso, pois muitas não conseguiram conciliar suas demandas de trabalho, ou do cotidiano, com os estudos.

A proposta do curso envolveu o conhecimento, a discussão e a sistematização dos aportes teóricos e práticos construídos por Paulo Freire, em diferentes fases de sua vida, que subsidiaram sua pedagogia e a vivência do diálogo como prática intersubjetiva e respeitosa de sujeitos abertos à possibilidade de conhecer mais, à curiosidade epistemológica, à inquietação, à criação, ao desvelamento crítico da realidade; sujeitos preocupados em apreender a razão de ser do objeto que os mediatiza e, portanto, questionam conscientes das razões pelas quais o fazem (FREIRE, 2004).

O objetivo geral do curso consistiu em realizar estudos sobre a produção intelectual de Paulo Freire e sistematizar contribuições da pedagogia freiriana para o trabalho educativo dentro e fora das instituições escolares, visando à formação de educadores(as) para uma *práxis* pedagógica transformadora. Os objetivos específicos envolveram:

- a) compreender as construções conceituais que estruturam a teoria de Paulo Freire, em suas relações dialéticas, identificando os fundamentos de sua dialogicidade e de sua *práxis* educativa política, crítica e transformadora;
- b) sistematizar propostas de ação pedagógica pautadas nos estudos realizados; e
- c) produzir conhecimentos que contribuam para fundamentação e publicação de trabalhos científicos.

Durante as atividades do curso, diferentes procedimentos metodológicos foram adotados. Entre eles, destacam-se a leitura orientada de textos, os diálogos sobre excertos selecionados nas obras, a partir dos princípios da aprendizagem dialógica (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010), discussões sobre o conteúdo de vídeos produzidos com o autor e a respeito dele e a sistematização

das contribuições da produção intelectual de Paulo Freire para a formação de educadores(as), numa perspectiva emancipadora.

O processo de avaliação das atividades do curso foi realizado a partir de diferentes formas de registro: sínteses elaboradas pela equipe organizadora sobre os temas dialogados em cada encontro, os quais relacionavam as construções teóricas de Paulo Freire com situações vivenciadas no cotidiano, nos contextos de trabalho e no panorama social, político e econômico atual; cartas dos(as) participantes a Paulo Freire, contando suas aprendizagens e reflexões no contato com sua obra; questões sobre as contribuições do curso para a formação e atuação profissional de cada participante.

Nesse texto, apresentaremos somente algumas análises que fizemos sobre as sínteses realizadas, devido aos limites colocados para a extensão do artigo.

Por que continuar apostando no pensamento e na práxis de Paulo Freire?

Estudar e propor a pedagogia e a dialogicidade de Paulo Freire nos cursos de formação de educadores(as) significa optar por mudanças nas relações entre educadores(as) e educandos(as) que favoreçam meios democráticos, respeitosos e solidários de ampliar e produzir conhecimentos científicos, relacionados aos contextos de trabalho escolares e não escolares e às exigências da profissionalização docente; de preparar-se técnica, política e pedagogicamente para investigar e resolver situações, articulando teorias e práticas e sabendo refletir, decidir e atuar como educador(a) e pesquisador(a) (PAULA, 2011).

Em tempos de neoliberalismo, em que se propaga a falsa crença na morte das ideologias, 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 (FREIRE, 2014).

A necessidade de estabelecer diálogos sobre os princípios da produção freiriana⁵ vem se intensificando diante do cenário de desmonte do Estado de Direito, do movimento de desdemocratização que vivemos no Brasil por meio do sucateamento da educação básica e das universidades públicas, do ataque aos direitos conquistados pelos trabalhadores e às inúmeras políticas voltadas para a manutenção de privilégios dos produtores do capital, representadas pelas propostas de privatização dos serviços públicos. Este cenário, interpretado de forma superficial e fragmentada por certa parcela da população, muitas vezes influenciada pelos meios de comunicação, tem provocado o acirramento do conservadorismo e da intolerância no campo social. Esses fatos alertam para a importância do papel social que a universidade pública deve assumir com a denúncia das relações de poder, que são forjadas no contexto da sociedade da informação,

⁵Essa discussão também foi apresentada na XII Anped Sul, realizada entre os dias 23 e 26 de julho de 2018 na UFRGS, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, evento no qual apresentamos a pesquisa que estamos realizando sobre os resultados do curso.

comprometendo-se com o desvelamento da realidade, com a diminuição das desigualdades sociais e a manutenção dos direitos humanos e de cidadania.

Nesse processo de denúncia e luta contra as relações de opressão, vividas de diferentes formas na vida cotidiana e no interior dos sistemas, as construções teóricas e a práxis educativa freiriana, de natureza progressista e esperançosa, se mostram cada vez mais urgentes e pertinentes, demonstrando que a obra de Paulo Freire se caracteriza como um clássico, pois seus temas trazem a preocupação com a diminuição das desigualdades e das injustiças.

Diante desse contexto, a universidade pública, enquanto instituição social estabelecida no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, precisa assumir uma perspectiva de formação em sua relação com o tempo, despertando para as relações entre passado-presente-futuro, colocando-se contra a exclusão, desfazendo a confusão entre democratização do ensino superior e massificação, revalorizando a docência e a pesquisa, adotando um posicionamento crítico sobre a sociedade do conhecimento e a educação permanente (CHAUÍ, 2003).

Além disso, a universidade, historicamente envolvida com um conhecimento predominantemente disciplinar e descontextualizado em relação às premências do cotidiano social, encontra-se num momento de desestabilização desse modelo de conhecimento, devido à emergência de um outro modelo voltado ao conhecimento pluriversitário, que obriga a um diálogo com outros tipos de conhecimento, de natureza heterogênea, a serem produzidos de forma menos rígida, nas relações com a sociedade (SANTOS, 2011). “A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência.” (SANTOS, 2011, p. 42).

Por representar um espaço que não fica imune às situações-problema, engendradas no contexto social e político, a universidade, contraditoriamente, também abre possibilidades para o inédito viável, como afirmava Paulo Freire, movimentando-se para traçar caminhos de superação dessas situações (ROMÃO, 2013). “Nos dias de hoje, a Universidade se tornou mais permeável e mais sensível ainda aos abalos que ocorrem na sociedade e no Estado, porque, no atual estágio de acumulação capitalista, o conhecimento tornou-se a matéria-prima básica.” (ROMÃO, 2013, p. 93).

Portanto, considerando o compromisso que temos com uma educação universitária crítica e desveladora da realidade, que favoreça o olhar totalizante e curioso sobre todos os elementos que a compõem, preocupada com a constituição de uma sociedade menos injusta e pautada na equidade, percebendo suas relações e desdobramentos e afirmando a esperança na transformação dos contextos nos quais atuamos (FREIRE, 2004; 2003), empreendemos esforços para o desenvolvimento de projetos acadêmicos fundamentados na práxis freiriana e orientados pelo diálogo com a comunidade interna e a comunidade externa à universidade.

A *práxis* freireana, fundada em concepções antropológicas, sociológicas e filosóficas, delineia um pensamento pedagógico que considera os seres humanos como seres históricos e culturais, que aprendem em comunhão nas relações que estabelecem no mundo, com o mundo e com os outros. Nesta perspectiva, o conhecimento se desenvolve na ação-reflexão-ação daqueles e daquelas que exercitam a palavra, compreendendo, agindo e transformando suas realidades, buscando saber mais e construindo novos conhecimentos por meio da intercomunicação (FREIRE, 2003).

Como prática de pensar e agir sobre o mundo, nas interações com os outros, o diálogo freiriano constitui uma relação horizontal entre pessoas, uma prática de natureza democrática, comunicativa, ética, crítica, bem como uma exigência epistemológica, que possibilita a transformação das pessoas e de seus contextos de vida e atuação profissional (FREIRE, 2004).

A comunicação dialógica implica co-intenção das pessoas aos objetos que pensam, problematizam e transformam. Por isso, a relação dialógica voltada ao conhecimento do mundo não pode significar transferência ou depósito de saberes, que uma pessoa mais capacitada realiza sobre a outra. Ela representa o encontro de sujeitos interlocutores que buscam criticamente a significação dos fatos, seus porquês e suas conexões com outros, no contexto em que acontecem, mediante relações democráticas, horizontais, nas quais expressam pensamento-linguagem-contexto (FREIRE, 2004; 2005).

Algumas análises e discussões sobre os resultados do curso

Os registros elaborados para a sistematização das contribuições dos estudos do curso para a formação dos(as) educadores(as) e acadêmicos(as) ainda estão sendo reunidos e analisados, a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo (GIL, 2002), e orientada por meio de procedimentos da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; LIMA E MIOTO, 2007; SALVADOR, 1986).

Entretanto, as sínteses feitas sobre os diálogos estabelecidos entre os(as) participantes, a respeito do conteúdo das obras em suas relações com as experiências e conhecimentos das pessoas, as suas leituras de mundo e formas intersubjetivas de conviver socialmente possibilitaram o levantamento de temas freirianos que mobilizaram reflexões profundas sobre situações vinculadas ao cotidiano das instituições educativas e das universidades, ao atual momento social e político brasileiro e ao funcionamento dos sistemas aos quais estamos vinculados(as). Esses temas, de maneira geral, referiram-se:

- À valorização e respeito à leitura de mundo de todos(as) que integram os contextos aos quais pertencemos, considerando-a nas decisões a serem tomadas para a resolução de problemas do mundo da vida e do trabalho;
- À importância de assumir-se como ser inacabado, de forma humilde, estando aberto(a) às novas aprendizagens com o diferente;
- À potencialidade que cada pessoa possui de transformar suas realidades, posicionando-se sobre elas e desconstruindo o fatalismo;
- À necessidade de uma educação problematizadora nas instituições escolares, que dialogue mais com os alunos e a comunidade de entorno;
- Ao desvelamento das diferentes formas de opressão que ocorrem entre as pessoas e classes sociais e o comportamento do oprimido ao introjetar o opressor, reproduzindo seus discursos e ações;
- À importância do diálogo para a superação das relações sociais desiguais, para o fortalecimento das pessoas e seu engajamento nas lutas por justiça.

O posicionamento de uma acadêmica sobre o curso esclarece os dados:

Paulo Freire vem me mostrando mais que um método revolucionário de educação, mas uma concepção de vida que parte da busca por reconstruir a solidariedade humana. Com duras críticas ao capitalismo e ao sistema opressor, Freire nos apresenta uma oportunidade de revolucionar nosso sistema, tão desigual, a partir da denúncia e das soluções que o mesmo vai desenvolvendo na medida em que vai se auto analisando.

Por meio dos estudos de suas obras, percebemos a importância de valorizar o outro como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Seu conceito de relação dialógica nos mostra a educação como prática da liberdade, em que todos têm a chance de dizer sua palavra, a qual é precedida pela leitura de mundo, e que devemos valorizá-la (acadêmica do curso de Pedagogia).

Ao analisarmos as sínteses construídas sobre os temas dialogados em cada encontro, verificamos que as discussões estavam centradas tanto em questões mais globais, relativas à organização social que estabelece desigualdades, sua conformação histórica e a problematização de seus condicionantes, como as questões relativas ao espaço educacional, composto pela escola básica, e também os espaços de formação profissional e de educação popular, ocupados por profissionais da saúde e do meio ambiente, que também trouxeram suas experiências formativas e formadoras para o debate.

O curso foi iniciado com a leitura das obras “Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia do Oprimido”, das quais emergiram temas de ordem mais geral, presentes nos diálogos e evidenciados nas sínteses. Esses temas apontavam para um processo de elaboração e identificação da relação oprimido/opressor presentes no contexto social:

No encontro de hoje dialogamos sobre vários temas:

Aprendemos com os outros. A arrogância impede a aprendizagem e o contato com outras formas de pensar.

Falamos também sobre a importância de nos unirmos em nossas diferenças, na luta pelos direitos de todos. A importância da esperança na luta, que deve ser realizada com todos [...] (Trecho dos registros de sínteses).

Os diálogos realizados sobre as obras estudadas eram momentos de escuta atenta e reflexiva, nos quais os(as) cursistas organizavam e expressavam seus pensamentos em relação às leituras realizadas, manifestando seus posicionamentos e interpretações pessoais frente às concepções de Paulo Freire. Inicialmente, as falas estavam voltadas para si mesmas, expressando ao coletivo um pensamento em gestação. Depois, essas falas foram evoluindo, demonstrando mais articulação com outras, explicitando a produção de conhecimentos gerada em comunhão.

Frequentemente, o mesmo trecho de uma obra era selecionado para ser comentado por diferentes participantes, que apresentavam seus encontros com o pensamento do autor, manifestando o sentido dado a ele, relacionando-o com suas vivências. No processo de escuta atenta e respeitosa e expressão das próprias ideias sobre os destaques do texto, aquele pensamento inicial se transformava no desenvolvimento dos diálogos, transitando de um olhar mais superficial sobre a relação leitura de mundo-leitura da palavra, para um olhar mais abrangente e consistente, alimentado pelas diferentes perspectivas em dialogicidade.

Como resultado desse processo, compreendemos que as afirmações “Aprendemos com os outros. A arrogância impede a aprendizagem e o contato com outras formas de pensar” surgiram

nas sínteses como a expressão não só do que Paulo Freire aponta em sua obra, mas também da própria práxis da dialogicidade preconizada por ele e vivenciada no grupo.

De acordo com Freire (2004), a existência humana não pode fazer-se no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, pelas interações que homens e mulheres estabelecem entre si, mediados pelo mundo em que vivem. Portanto, a existência humana não pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, que conduzem os seres humanos à transformação do mundo. E, se a palavra verdadeira é trabalho, é práxis, é transformar o mundo, todos(as) deverão ter o direito de dizê-la, pois ninguém poderá dizer a palavra verdadeira sozinho(a), ou dizê-la para os(as) outros(as), como uma prescrição, que nega a palavra aos(às) demais.

Nesse sentido, ao dizerem a palavra com a qual pronunciam o mundo, homens e mulheres o transformam, o que impõe o diálogo como caminho pelo qual as pessoas ganham significação enquanto seres humanos (FREIRE, 2004).

Em alguns momentos do curso, os diálogos expressavam o posicionamento das pessoas quanto às relações desumanas de opressão vividas na sociedade, a oposição entre o que caracteriza o velho e o novo, a situação da mulher na conjuntura social, a partir dos destaques das obras de Freire. Tais relações, ao serem desveladas, iam compondo um quadro para a análise das questões educacionais:

[...] Nas discussões de hoje falamos sobre ser novo ou ser velho, e que isso não depende da idade. A radicalidade caracteriza o novo e o sectarismo caracteriza o velho. Discutimos também sobre a situação da mulher na sociedade atual, oprimida pela violência que sofre em sua casa e a necessidade de terem uma rede de apoio, de solidariedade para se fortalecerem. (Trecho dos registros de sínteses).

Paulo Freire defendia uma educação social, por meio da qual os educandos pudessem conhecer os problemas sociais, uma educação que não servisse simplesmente ao domínio dos padrões acadêmicos de escolarização ou à profissionalização. Atento às necessidades de seu tempo, Paulo Freire engajou-se nelas, inclinando-se a não se acomodar e rompendo com tradições arcaicas, autoritárias, discriminatórias, elitistas e interditoras vigentes em seu país. Transformou-se no pedagogo da indignação (FREIRE, 2001).

Considerando as características do pensamento do autor e o cenário de instabilidade política e econômica presente em nosso país, as leituras inspiravam reflexões acerca de como esse cenário se espelha nas dificuldades vivenciadas na escola. Ao dialogarem sobre temas sociais e educacionais, inspirados pela leitura das concepções críticas e progressistas de Freire, aos poucos os(as) participantes identificavam e problematizavam as condições sociais de opressão, nos diferentes aspectos da vida. E identificar essas condições é o primeiro passo para superá-las.

[...] Hoje trouxemos para a discussão o fato de que muitas vezes os professores se sentem desanimados com as condições em que se encontram os alunos, sem saber a solução dos problemas que ocorrem com eles nas escolas. Tratamos também da discussão sobre as desigualdades que se manifestam dentro da escola, quando se investe, se acredita no educando, ou se desinveste. (Trecho dos registros de sínteses)

A respeito dessa síntese, evidenciamos a natureza política da educação antes de sua especificidade pedagógica, técnica e didática, que representa o cerne das preocupações envolvidas no pensamento e na práxis educativa de Paulo Freire. Como pedagogo do oprimido, Freire partia sempre do conhecimento do povo, de sua linguagem, de suas necessidades, respeitando a realidade concreta e o cotidiano de limitações que enfrentavam. No entanto, não permanecia neste ponto de partida e apresentava uma proposta de superação desta realidade de submissões, silêncio e misérias, apontando um mundo de possibilidades (FREIRE, 2001).

Suas preocupações estavam centradas em uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política que, uma vez assumidas, favoreceriam a conquista da democracia, que não poderia ser doada.

A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas (WEFFORT, 1999, p. 20).

Os fundamentos sociológicos e históricos de Paulo Freire, articulados à sua concepção sobre educação, fundamentam o foco no mundo da consciência e a solidariedade fundamental entre a teoria e a prática. Por isso, o exílio de Freire se deu não apenas por suas ideias, mas principalmente pelo seu empenho em fazer de suas intenções de libertação das pessoas o sentido essencial de sua prática (WEFFORT, 1999).

Ao relacionarem os condicionantes sociais aos problemas educacionais, os(as) cursistas começaram a compreender o caráter político da educação, levantando questões sobre a educação escolar, relacionadas à necessidade de democratização das relações educacionais:

[...] discutimos sobre a avaliação que muitas vezes exclui o conhecimento cultural dos alunos. Eles manifestam conhecimentos e criatividade ao participarem das aulas, mas que não são considerados no sistema de ensino. A reformulação do currículo não ocorre com a participação de todos na escola. (Trecho dos registros de sínteses).

Esse trecho nos remete a Torres (2003) quando destaca que, ao nos referirmos à pedagogia nos dias atuais, pode-se estar com Freire ou contra ele, mas não sem ele. Seu pensamento e sua práxis, gerados na utopia, nos convocam, pois estão pautados na denúncia e no anúncio, pelos quais Freire introduz o valor do profetismo como ação concreta e comprometida, da qual nenhuma pessoa que assuma uma pedagogia progressista libertadora poderá eximir-se.

Como pensador da totalidade, Paulo Freire sempre procurou evitar as limitações que a “especialização” alienada impõe aos intelectuais, ao considerar a globalidade concreta e relacional das pessoas, buscando uma forma de contribuir para que os setores dominados e oprimidos pudessem dizer sua palavra (TORRES, 2003).

E a oportunidade de dizer a própria palavra sobre o mundo, os processos educativos, as relações humanas, entre outros temas, foi o que permitiu a todos(as) os(as) participantes do curso refletirem profundamente diferentes assuntos relacionados ao contexto de cada livro. Na medida em que dialogavam sobre cada obra, a cada encontro, os(as) participantes também evidenciavam seu crescimento quanto à compreensão da *práxis* de Paulo Freire, pelo entendimento da relação

vida-trabalho-obra do educador, percebendo sua atemporalidade e universalidade. Além disso, enfatizavam constantemente a importância de poder conhecer o legado de Freire numa perspectiva dialógica de estudos, que exige o exercício dos sete princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010).

Alguns resultados alcançados

As ações do curso de extensão atenderam à demanda por aprofundamento de conhecimentos em relação à teoria freiriana, manifestada por profissionais de diferentes áreas de atuação, como a saúde, a educação e o meio ambiente; por acadêmicos(as) de diferentes cursos de graduação, além de estudantes de pós-graduação e professores(as) da educação básica e do ensino superior.

Por meio de uma metodologia fundamentada na dialogicidade freiriana e nos princípios do conceito da aprendizagem dialógica (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010), o curso ofereceu não apenas conhecimentos teóricos como também a vivência de relações solidárias e respeitadas, numa perspectiva crítica e dialética de produzir conhecimentos em comunhão. A cada encontro realizado, foi possível perceber as transformações que a dialogicidade provocava nos participantes, através do desenvolvimento de atitudes de escuta, da análise dos contextos vividos e da disponibilidade para conhecer mais com os outros. Outro dado relevante foi levantado através das devolutivas dadas pelos cursistas, que já começavam a relatar a incorporação dos princípios da aprendizagem dialógica em seu cotidiano profissional.

A partir das articulações que estabeleciam entre o conteúdo das obras, os contextos aos quais pertenciam e as interações que vivenciavam nesses contextos, os(as) participantes demonstraram compreensão ampla e diversa dos temas levantados e leitura crítica de mundo, ao mesmo tempo em que desenvolviam atitudes de escuta, disponibilidade para conhecer mais com outras pessoas, diferentes em suas formações e experiências.

A análise das sínteses, feitas sobre os diálogos a respeito das obras de Freire, demonstrou que sua pedagogia do oprimido permanece uma obra histórica, devido ao vigor com que ultrapassou fronteiras culturais locais e nacionais, ganhando universalidade, que dá sentido à educação do oprimido, considerando a igualdade de direitos e as diferenças culturais (CASALI, 2001).

Em decorrência dessas características, a Pedagogia do Oprimido deixou de pertencer a Paulo Freire e se transformou em um grande projeto coletivo, repensado, recriado e reconstruído continuamente, por um grande número de educadores e educadoras, em todas as partes do mundo, nas escolas, universidades, movimentos sociais e organizações comunitárias (ANDREOLA, 2001).

As sínteses registradas sobre os temas relacionados à pedagogia e dialogicidade freirianas apontaram profundas reflexões sobre a articulação entre os contextos sociais e educativos, permitindo o desvelamento de situações de opressão no campo individual e coletivo e a aposta na transformação desses contextos, movida pela esperança e pela convicção de que, enquanto seres históricos e seres da decisão, podemos construir novos espaços educativos, novas práticas, novas relações, numa perspectiva emancipadora e humanizadora.

Dessa maneira, o curso atendeu aos objetivos da extensão, correspondendo a demandas da comunidade e contribuindo para a transformação das pessoas e a solução de problemas que envolvem seus contextos.

Referências

- ANDREOLA, Balduino Antonio. Pedagogia do oprimido: um projeto coletivo. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 43-46
- BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- CASALI, Alípio. A Pedagogia do oprimido: clandestina e universal. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 17-21.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 24. p. 5-15. set-dez, 2003.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 25-31.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de. & MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v.10, 2007.
- PAULA, Lucimara Cristina de. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)**. 2011. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.
- ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa. n. 24. p. 89-105. 2013
- SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 2003.
- WEFFORT, Francisco. Educação e política. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 9-34.