



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA DE OLIVEIRA FURTADO

**MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO:
ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENTRO
SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO, À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO**

Macapá – AP

2020

ANGÉLICA DE OLIVEIRA FURTADO

**MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO:
ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENTRO
SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO, À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Cultura e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão.

Macapá – AP

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Furtado, Angélica de Oliveira.

Medida socioeducativa de internação e ressocialização: análise das contribuições das práticas pedagógicas no centro socioeducativo de internação, à luz do pensamento freireano. / Angélica de Oliveira Furtado; Orientadora, Eliana do Socorro de Brito Paixão. – Macapá, 2020.

145 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá,
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Paulo Freire – Método – Pedagogia. 4. Ressocialização. I. Paixão, Eliana do Socorro de Brito, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

370.1 F992m
CDD. 22 ed.

ANGÉLICA DE OLIVEIRA FURTADO

**MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO:
ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENTRO
SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO, À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Data de Defesa em: 08/10/2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Eliana do Socorro Brito Paixão – PPGED/UNIFAP
Orientadora

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões – PPGED/UNIFAP
Membro Interno

Profa. Dra. Ana Cristina de Paula Maués Soares
Curso de Relações Internacionais/UNIFAP
Membro Externo

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito – PPGED/UNIFAP
Suplente Interno

Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins – PPGEF/UNIFAP
Suplente Externo

Borboletas sempre voltam...

A vida é feita de caminhos que se cruzam, uns para sempre e outros apenas por algum tempo.

A missão foi dada, infelizmente não foi cumprida a contento.

Agora já não importa mais, o que realmente importa é o que foi conquistado enquanto estivemos juntos....

A escola que me deram não era uma dessas escolas lindas e cheias de flores com que sonhamos a vida inteira: era pequena, fechada e cheia de grades....

E os meninos?

Os meninos que lá estudavam não tinham nada de comum com esses meninos das escolas regulares, que frequentam as aulas todos os dias, que sentam pelos corredores, que conversam e falam distraidamente ao telefone celular.

Eles eram cento e cinco e existia um abismo entre eles e a escola!

Segundo os relatos, eram a escória....

E ali estava eu, face ao novo desafio: incluir educacionalmente e socialmente os “marginalizados”.

E no meio de tudo isso, eles ali estavam, todos os dias na manhã que nascia. Calejados pela vida, maltratados pelo destino, abandonados pelo futuro....com olhar distante, sem sonhos, sem esperança!

Eram de todos os lugares: Santana; Macapá; Ferreira Gomes; Porto Grande; Laranjal do Jari; Oiapoque.... de sabe Deus de onde. Traziam nas mãos, em vez de caderno, lápis e canetas – não sei por que, mas traziam – a vontade de sobreviver por mais um dia!

Olhava-os todos os dias em silêncio. Um por um. Longamente. Todos aqueles que fizeram parte da minha trajetória.... os muitos Felipes; Eduardos; Jhonatas; Alexs; Renatos; Rodrigos....

A fome de ternura era neles, como o sol, a chuva, o vento. E como éramos primários, pobres e sozinhos, estabelecemos desde o primeiro dia um respeito discreto.

E o resto?

O resto é história antiga da minha solidão e da minha esperança.

"A todos os adolescentes do CESEIN que passaram em minha vida e que me ensinaram a evoluir espiritualmente, com os quais aprendi a enxergar no outro a possibilidade de transformação e a tornar visíveis àqueles que a sociedade tornou invisíveis aos nossos olhos.

A vocês meu muito obrigada!!!"

Angélica de Oliveira Furtado/2020

AGRADECIMENTOS

À minha mãe (Delma Furtado), devo te dizer que essa escrita vem de ti, da tua força, e do desafio de chegar nesse tal "lugar". Cresci me inspirando em teu exemplo. Partistes quando eu ainda tentava me encontrar. Guardo em minha lembrança o que me disesses no dia da nossa despedida "olhar para a luz é o movimento da vida", e aqui estou eu a te contemplar nas estrelas!

Ao meu filho (Gabriel Furtado), meu pequeno grande homem, que tem proporcionado somente alegrias e ensinamentos com seu jeito especial de ser!

A minha orientadora, Professora Doutora Eliana Paixão, pela partilha de conhecimento e disponibilidade nas orientações, que fizeram possíveis várias das páginas aqui desenvolvidas, pela "capacidade de despertar no outro um emaranhado de qualidades adormecidas" (CHALITA, 2015, p. 45).

A banca de qualificação (Professora Doutora Carmentilla Martins; Professora Doutora Ana Cristina Maués Soares; Professora Doutora Helena Simões e Professora Doutora Angela Ubaiara) pela delicadeza com que fizeram as sugestões para o alicerçamento do meu trabalho e pelas indicações preciosas no exame de qualificação.

As sereias (Ana Karem Oliveira; Maria Carolina Marques e Andressa Costa) que singraram comigo os mares mais turbulentos, por viverem as dores, alegrias e descobertas do Mestrado.

Aos defensores dos direitos da criança e do adolescente (Inailza Barata – conhecido carinhosamente entre os adolescentes como "Naná"; Renata Barroso e Josué Cardoso) por fazerem um trabalho sério, ético e dedicado aos adolescentes.

Ao curso de pedagogia por me permitir ver além do senso comum e entender que a realidade é mutante e que a história de "hoje" vai determinar o "amanhã".

À Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas!!

RESUMO

A medida socioeducativa de internação, prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e reafirmada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, é uma medida privativa de liberdade, responsabilizando legalmente o adolescente pela prática de ato infracional, o que implica em sua internação. Estabelece a obrigatoriedade de escolarização durante seu cumprimento, exigindo que seja executada, paralelamente, a articulação entre diferentes políticas públicas, tendo em vista a desinternação. Diante do exposto, a pesquisa originou-se do seguinte problema: sob a ótica das contribuições freireanas, de que forma as práticas pedagógicas, como medidas socioeducativas de internação, desenvolvidas no Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN contribuem para a ressocialização de adolescentes autores de ato infracional no Estado do Amapá? Assim, teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas, como medidas socioeducativas de internação, no Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN, e suas contribuições para a ressocialização de adolescentes autores de ato infracional no Estado do Amapá, tomando como balizadoras as contribuições Freireanas, evidenciando a construção da educação como prática da liberdade, pautada no diálogo, autonomia, reflexão e criticidade. Como estratégia metodológica utilizou-se o estudo de caso, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada na escola instalada no Centro Socioeducativo de Internação em Macapá/Amapá, com oito adolescentes e nove educadores, adotando-se a observação participante e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. A observação se deu especificamente nas salas de aulas dos educadores nas turmas de Ensino Fundamental II, nas duas turmas de 3ª Etapa e em uma turma de 4ª Etapa, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo. Entre os principais resultados destacam-se: o adolescente que comete atos infracionais é marcado como ser negativo à sociedade e o processo educacional previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, como alternativa para mudança de vida, ainda está dissonante do seu propósito, em razão de deficiências na formação docente, a despeito disso os educadores imprimem dedicação e esforço para tornar o processo o menos sentenciador possível.

Palavras-chave: Educação. Práticas pedagógicas. Contribuições freireanas. Medida socioeducativa de internação.

ABSTRACT

The socio-educational measure of hospitalization, provided for by the Statute of the Child and Adolescent - ECA and reaffirmed by the National System of Socio-Educational Service - SINASE, is a measure of deprivation of liberty, holding the adolescent legally responsible for the practice of an infraction, which implies his hospitalization. . It establishes the mandatory schooling during its fulfillment, demanding that the articulation between different public policies be carried out in parallel, with a view to disinternation. Given the above, the research originated from the following problem: from the perspective of Freire's contributions, how pedagogical practices, such as socio-educational measures for hospitalization, developed at the Socio-educational Center for Hospitalization - CESEIN contribute to the re-socialization of adolescent authors offense in the State of Amapá? So, it had as general objective to analyze the pedagogical practices, such as socio-educational measures of detention, at the Socio-educational Center of Detention - CESEIN, and his contributions to the re-socialization of adolescents who committed an infraction in the State of Amapá, taking Freirean contributions as a guideline, showing the construction of education as a practice of freedom, guided by in dialogue, autonomy, reflection and criticality. The methodological strategy used was the case study, with a qualitative approach. The research was carried out at the school installed at the Socio-Educational Center for Detention in Macapá/Amapá, with eight teenagers and nine educators, adopting participant observation and semi-structured interviews for data collection. The observation took place specifically in the classrooms of the educators in the classes of Elementary Education II, in two classes of 3rd Stage and a class of 4th Stage of the Youth, in Adult Education modality. Data processing was performed based on content analysis. Among the main results, the following stand out: the teenage who commits offenses is marked as a negative person to society and the educational process provided by the Child and Adolescent Statute, as an alternative to life changing, is still dissonant from its purpose, due to deficiencies in teacher training, despite that, educators put dedication and

Keywords: Education. Pedagogical practices. Freirean thought. Socio-educational procedure of detention.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DO MENOR AO SUJEITO DE DIREITOS: CONTEXTUALIZANDO INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL	16
2.1 Aspectos jurídicos dos direitos das crianças e adolescentes	16
2.2 O ECA e os direitos da criança e do adolescente	24
2.3 A escola e os adolescentes em situação de risco, no cumprimento da medida socioeducativa	28
3 CORRENTES FILOSÓFICAS QUE EMBASARAM O PENSAMENTO FREIREANO	36
3.1 Paulo Freire: alguns aspectos biográficos de um educador humanizador	36
3.1.1 Trajetória de vida de Paulo Freire	38
3.1.2 Pensamento Freireano: fundamentos filosóficos balisadores	43
3.1.2.1 A filosofia existencial	44
3.1.2.2 A filosofia fenomenológica	46
3.1.2.3 A filosofia marxista	47
3.1.2.4 A filosofia hegeliana	49
3.1.2.5 A filosofia cristã	51
4 PENSAMENTO FREIREANO E EDUCAÇÃO NA INTERAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	53
4.1 Educação como medida socioeducativa de internação	53
4.1.1 O movimento de educação popular e a educação de jovens e adultos	59
4.1.2 EJA: considerações de uma modalidade que surge da educação não formal	61
4.2 Mediação pedagógica na educação como medida socioeducativa de internação	65
4.3 Constituir-se educador de adolescentes em conflito com a lei	68
5 METODOLOGIA: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA	72
5.1 Método: iniciando o caminho	72
5.2 Abordagem da pesquisa	74
5.3 Procedimentos metodológicos	75
5.3.1 Tipo da pesquisa	75
5.3.2 Cenário da pesquisa	78

5.3.3 Instrumentos de coleta de dados	79
5.4 Tratamento e análise dos dados	82
5.5 Riscos e benefícios da pesquisa	82
6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A RESSOCIALIZAÇÃO	83
6.1 Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda	83
6.2 Formação do educador para o atendimento aos adolescentes privados de liberdade	103
6.3 A prática pedagógica dos educadores da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES (A-C)	139
ANEXO 1	144

1 INTRODUÇÃO

Quando ainda menina, todos os momentos em que esta pesquisadora foi indagada à respeito do que eu pretendia ser quando adulta, a argumentação, habitualmente, foi: professora. Encantada com esse desconhecido universo que fora presenteado a ela, associado a um profundo desejo de que todos ao seu redor também vivenciassem este mundo, ia sendo levada pela vontade e satisfação de exercer a docência. Foi orientada pelos seus pais que para “crescer na vida”, só haveria uma direção: o ensino. Os devaneios de menina se realizaram quando se formou no antigo magistério, hoje formação de professores, no ano de 1990. A motivação não era mais o sonho de criança, mas sim, a obrigatoriedade de uma inclusão imediata no mercado de trabalho. Hoje com vinte e oito anos dedicados ao professorado, o fascínio pela educação continuou e, gradativamente, foi cultivado ao longo dos anos.

Durante o seu percurso escolar esta pesquisadora aprendeu que a instituição ‘Escola’ não nasceu com um caráter de neutralidade, ela é o reflexo da desigualdade social e em seu interior observam-se as contradições externas dessa mesma sociedade, cuja dinâmica se faz em torno da constante luta entre entes opostos: opressores e oprimidos. Os primeiros, como detentores do capital e dos meios de produção querem manter sua hegemonia econômica, política e ideológica, contando com o apoio do Estado; os segundos, detentores da força de trabalho, lutam pela sua inclusão social, política e econômica, pressionando o Estado a garantir esses direitos, contando com o apoio de vários segmentos e organizações sociais. O Estado, por sua vez, deveria situar-se como mediador dessa relação de classes, entretanto, coloca-se à serviço dos opressores em detrimento aos oprimidos.

Contudo, não se poderia deixar de mencionar nesta introdução, sob pena de se estar recaído em injustiça, a capacidade transformadora que a educação tem na vida das pessoas, essencialmente nos primeiros anos escolares: o descobrimento do alfabeto, algarismos e uma imensidade de conceitos e sentidos para o dia-a-dia que antes se reduzia, à mímica do movimento. Aprende-se a conviver entre as pessoas, inserir-se em agrupamentos afins em ideias e ações, bem como, obter experiências que vão sendo expandidas ao longo do cotidiano escolar.

Ao prestar concurso para o cargo de professores no Município de Macapá em 1992, esta pesquisadora foi aprovada e chamada para atuar em uma instituição que acolhia adolescentes em conflito com a lei. Após a sua inclusão como professora na instituição, que na época fazia parte do Departamento da Criança e do Adolescente da Secretaria do trabalho e Promoção Social - SETRAPs, jamais imaginava encontrar a educação na assistência, devido ao seu

desconhecimento da própria política, conseqüentemente, teve que se empenhar no sentido de compreender seus encaminhamentos.

No momento em que passou por aquela instituição, a pesquisadora analisou e observou as ações explícitas e implícitas que ali surgiam e o próprio funcionamento da unidade, qual a sua finalidade, em quais princípios jurídicos o trabalho executado estava sistematizado e quais eram os benefícios daquela instituição.

A sua atuação como Pedagoga no campo da educação não escolar em contextos socioeducativos de privação de liberdade como aquele, junto de adolescentes que já passaram (alguns ainda se encontram), por situações de múltiplas vulnerabilidades, e que reivindicam atenção do poder público, instigou em si o desejo de compreender melhor aquela realidade. Assim, emergiu o desejo de realizar uma pesquisa que lhe possibilitasse enxergar o desenvolvimento das práticas pedagógicas naquela unidade, tendo a ciência como balisadora. Desta forma, no Mestrado em Educação (PPGED/UNIFAP), propôs-se a enveredar os seus estudos sobre o tema “ Educação e Medidas Socioeducativas”.

No estado do Amapá, o atendimento destinado ao adolescente autor de ato infracional iniciou em 1983 com a criação do Centro de Profissionalização do Menor – CENAPROM, de acordo com as diretrizes institucionais da Fundação do Bem-Estar do Menor – FUNABEM. O atendimento destinava-se à “menores” do sexo masculino entre 10 a 18 anos, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Promoção Social - SEPS.

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8069/1990 (BRASIL, 1990), o Centro passou a ser denominado de Centro de Atendimento a Crianças e Adolescentes – CENACA. Em 1991 foi criado pelo Governo Estadual a Fundação da Criança e do Adolescente – FCRIA, (AMAPÁ, 1991), tendo como missão coordenar e executar a Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente em situação de risco pessoal e social e adolescentes autores de atos infracionais demandantes da Política de Proteção Especial.

O CENACA passou a ser o Centro Educacional para Adolescentes – CEPA (AMAPÁ, 1995), atendendo adolescentes do sexo masculino e feminino autores de atos infracionais, sentenciados pela justiça com as Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade. Em março de 1997, o Centro recebe uma nova nomenclatura funcionando como Centro Educacional Aninga – CEAN (AMAPÁ, 1997).

Em 2005, a FCRIA inaugura as novas instalações do Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Este centro atende adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos, e excepcionalmente até 21 anos do sexo masculino, com a proposta de garantir ao

adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de Internação, a oportunidade de escolarização e profissionalização. A orientação jurídico-psico-sócio-pedagógico ocorre de forma individual ou em grupo, viabilizando o envolvimento da família, considerando um dos princípios basilares da medida relativo ao fortalecimento dos vínculos familiares e sua reintegração à comunidade.

A maioria dos socioeducandos assistidos provém de famílias socioeconomicamente vulnerabilizadas e apresentam distorção idade/série, o que se caracteriza no problema-foco a ser superado ao longo de sua permanência, eis que, tais fatos dificultam a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho formal, gerando o desemprego, o ócio e conseqüentemente a possível reincidência à prática do ato infracional.

Atualmente o CESEIN conta com uma equipe composta por um dois Psicólogos, três Assistentes sociais, dois Sociólogos, dois Pedagogos, dois Artes educadores, dois auxiliares administrativos, doze educadores sociais que trabalham em escala de plantão, além de estudantes de graduação de diversas instituições de nível superior que atuam como estagiários. Todos esses especialistas trabalham de forma integralizada na discussão e condução dos casos atendidos pela unidade. Cada adolescente em cumprimento de medida tem um educador como referência, denominado de orientador, responsável por realizar atendimentos individualizados com os jovens. Cabe a ele, também, desenvolver atividades em grupo (oficinas, e projetos sobre questões de interesses dos adolescentes), abordando algumas temáticas consideradas como importantes e necessárias à população atendida na instituição, como o ato infracional cometido, a relação com a escola, família, saúde, sexualidade, profissionalização, esporte, lazer, dentre outras.

No primeiro atendimento procede-se ao acolhimento desse adolescente. Posteriormente, é efetuado o procedimento intitulado de “Interpretação de Medida”, que presume o comparecimento do adolescente e sua família, momento em que o jovem recebe informações sobre o funcionamento da unidade, suas atividades, normas, as condições que envolvem o cumprimento da medida recebida, os direitos e responsabilidade. A situação jurídico-processual do adolescente também é explanada. A partir desse primeiro contato é iniciada a elaboração do Plano Individual de Atendimento – PIA, no qual são delineadas algumas características do adolescente, seus familiares e seu contexto, a fim de subsidiar a realização de alguns encaminhamentos para atividades na unidade, de acordo com as demandas do caso e o adolescente passa a integrar a turma de alunos atendidos pela Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda (Figura1), instalada no local, *locus* da pesquisa.

Figura 1: Escola Estadual Elcy Lacerda



Produção: Furtado, 2018

O “público alvo” da escola é composta por oitenta e oito adolescentes, disponibilizados em sete salas de aulas em cumprimento de medida socioeducativa de internação, cujo processo de ensino-aprendizagem está assentado em um Projeto Político Pedagógico, que visa atender, através de uma metodologia diferenciada, a essa clientela. Todavia, face à necessidade de viabilizar uma reorientação ao processo educativo para esse público, com certa qualidade e eficiência, sem perder de vista os objetivos de inclusão social e ainda para não se configurar em simples “pacotes” de Educação de Jovens e Adultos, a ser institucionalizado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/AP, a escola precisava de um quadro de profissionais educadores comprometidos com a proposta.

A seleção desses educadores, “*a priori*”, se deu em alguns casos, por identificação com a proposta; mas em outros, pela urgência de pessoal. Os educadores selecionados realizaram treinamentos, por meio de oficinas pedagógicas e palestras, sobre a metodologia e filosofia daquela instituição de ensino a respeito da proposição que norteava a existência da referida escola.

Cabe na oportunidade tecer crítica a esse processo seletivo e a provável transitoriedade de seus educadores, uma vez que parte deles, pelo fato de pertencerem ao contrato administrativo, aceitou ingressar na escola na eminência de não permanecerem por muito tempo, o que somado a possível incompatibilidade com a proposta, tendiam a comprometer o processo ensino/aprendizagem voltado para adolescentes autores de ato infracional.

Diante do exposto, a pesquisa originou-se do seguinte problema: sob a ótica das contribuições freireanas, de que forma as práticas pedagógicas, como medidas socioeducativas

de internação, desenvolvidas no Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN contribuem para a ressocialização de adolescentes autores de ato infracional no Estado do Amapá? Em busca de respostas, a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas, como medidas socioeducativas de internação, no Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN, e suas contribuições para a ressocialização de adolescentes autores de ato infracional no Estado do Amapá, tomando como balizadoras as contribuições freireanas.

A metodologia adotada para a realização da pesquisa será apresentada em seção específica, porém em síntese, anuncia-se que teve como *locus* a referida escola, a qual atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O método foi o dialético na vertente marxista e a abordagem foi a qualitativa com amparo em Bogdan e Biklen (1994). O tipo da pesquisa foi o estudo de caso com base nas concepções de Yin (2015) e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante (Yin, 2015) e aplicação de entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987), sendo os sujeitos oito adolescentes internos e nove educadores, em turmas do Ensino Fundamental II.

O autor base para a pesquisa foi Paulo Freire. O primeiro contato da pesquisadora com alguns de seus escritos ocorreu no período de graduação (1994-1999). Uma experiência mais autêntica com a sua obra ocorreu a partir de seu último livro escrito em vida: “Pedagogia da Autonomia”. Ao ler o livro na íntegra, o encontro com Freire se concretizou. Freire, por meio de sua trajetória em busca de uma sociedade com menos desigualdade e injustiças sociais, contagia por sua força e credibilidade para uma transformação humana, onde outro mundo é possível, com indivíduos fortes, lutando por liberdade. Posteriormente, no desenvolvimento de seu trabalho enquanto Pedagoga, esta pesquisadora continuou em contato com suas obras, aproximando-se das ideias e convicções que o autor apresentava, almejando apropriar-se de suas ideias para orientar o seu pensar “apreendente” associado à sua prática profissional.

Outros autores também serviram de suporte teórico, dentre eles: Jacques (2015), Barbosa (2013), Galarraga (2013) que desenvolvem pesquisas à respeito das contribuições Freireanas e ato infracional numa perspectiva crítica e transformadora. Considera-se, nesta pesquisa, a relevância de cada autor e suas contribuições no que se refere à natureza do pensamento e conceito de ser humano, sociedade, cultura, democracia e educação.

Jacques (2015), no que se refere ao atendimento do jovem em conflito com a lei, evidencia que as inúmeras interpretações emitidas pelos indivíduos com relação às medidas socioeducativas, no cenário de sua pesquisa, em meio fechado, estão direcionadas ao objetivo final de diminuição do cometimento de atos infracionais, por meio da inserção social dos jovens em acompanhamento socioeducativo.

Barbosa (2013), por meio do objeto principal de seu estudo: socioeducação, revela uma percepção larga da prática socioeducativa, contextualizando as mudanças sociais, jurídicas e históricas do campo da infância e adolescência voltadas ao adolescente em conflito com a lei, ao estabelecimento dos processos educativos voltados principalmente, as unidades de privação de liberdade. O autor relata práticas pedagógicas elaboradas em contextos de privação de liberdade que foram norteadas com base em pressupostos do pensamento Freireano: diálogo, libertação, participação dos indivíduos envolvidos. Barbosa (2013) também destaca que foram necessários trazer, nessa obra, outros questionamentos sobre conteúdos que considerou importantes: criminalidade, adolescência, justiça e legislação juvenil, educação e direitos humanos.

Galarraga (2013), dialoga com a proposta de pesquisa de diversas formas, destacando-se duas: a problematização da esperança, inspirada no pensamento de Paulo Freire e a escolha teórico-metodológica de estruturação de experiências para realização de sua pesquisa. Inclusive, é possível observar em seus estudos, as implicações dialógicas, vistas como uma prática essencial aos processos participativos de sistematização, apresentando a complexidade deste movimento e da própria prática da esperança.

A estrutura desta dissertação foi configurada em seis seções: a primeira seção consta desta introdução; a segunda apresenta um panorama à respeito da evolução da legislação e de como infância e adolescência foram sendo encaradas ao longo do tempo; na terceira seção discute-se a educação no universo das contribuições freireanas, ressaltando a construção coletiva, princípio da autonomia e a relação teoria e prática na formação dos educadores; na quarta seção analisa-se as contribuições freireanas e sua relação com nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam com adolescentes privados de liberdade; a quinta seção versa sobre o caminho metodológico para a realização da pesquisa; a sexta seção contempla a análise dos resultados obtidos na pesquisa em diálogo com os autores adotados neste texto; em seguida serão apresentadas as considerações finais.

No tocante à relevância da pesquisa realizada e que ensejou esta dissertação, no aspecto político e social, vislumbra-se que a mesma seja utilizada para subsidiar a elaboração de propostas de melhorias de Projetos Pedagógicos a serem implementados em escolas que atendem adolescentes autores de atos infracionais, bem como a formação do educador, com reflexões sobre estratégias para a inclusão social, visando uma nova proposta de vida. No âmbito acadêmico, espera-se estimular a intensificação do debate, ampliando a visibilidade das questões que permeiam a educação direcionada esse público, bem como contribuir para construção de outras pesquisas com temas relacionados.

2 DO MENOR AO SUJEITO DE DIREITOS: CONTEXTUALIZANDO INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

Na presente seção será apresentada a síntese cronológica da abordagem jurídica da infância e adolescência no Brasil, fornecendo um panorama a respeito da evolução da legislação e de que forma infância e adolescência foram sendo encaradas ao longo do tempo. Para melhor entendimento desta seção, o primeiro tópico foi reservado para descrever a trajetória da legislação sobre a infância no Brasil apresentando uma retrospectiva desde as Ordenações Filipinas, século XVIII (RIZZINI, 2011); Código Criminal do Império de 1830 a 1890 (BRASIL, 1830); Código Criminal da República de 1890-1927 (BRASIL, 1890), Código Mello Mattos de 1927 a 1979 (BRASIL, 1927); Código de Menores de 1979 – 1990 (BRASIL, 1979); e uma abordagem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990) enquanto instrumento de intervenção de valor legislativo, que garante a todas as crianças e adolescentes, indistintamente de classe social, seus direitos e proteção por parte da família, da comunidade, e do Estado.

2.1 Aspectos jurídicos dos direitos das crianças e adolescentes

A história da infância no Brasil, no que se refere às crianças carentes, apresenta-se associada à pobreza e à delinquência e está relacionada à ausência de garantias aos direitos infantis, principalmente na educação e no trabalho. Neste sentido, para melhor compreensão sobre os mecanismos jurídicos para a concretização dos direitos da criança e do adolescente na legislação brasileira, segue o quadro 1:

QUADRO 1: Histórico de legislações sobre os direitos da criança

PERÍODO	LEGISLAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Brasil Colônia (1530 a 1815)	Ordenações Filipinas promulgadas em 1603	Imputabilidade penal iniciava a partir dos sete anos, eximindo, apenas, o menor de 17 anos da pena de morte e concedendo-lhe redução da pena.
Brasil Império (1822 a 1888)	Código Criminal do Império - Lei de 16 de Dezembro de 1830	Responsabilidade criminal dos menores, definindo três faixas etárias: a) Considerava os menores de 14 anos e maiores de 7 anos inimputáveis desde que não fosse evidenciado o discernimento para o ato; b) Menores entre 14 e 17 anos se comprovada sua participação no delito ficavam sujeitos a pena de cumplicidade; c) Entre 17 anos e menores de 21 anos de idade

		tinham o benefício de atenuante da menoridade.
República Velha (1889-1929)	a Código Penal do Brasil - Decreto número 847 de 11 de outubro de 1890	Estabelece a idade penal para 9 anos de idade.
República Nova (1930-1936)	a Código Mello Mattos Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927	Destinado aos menores de 18 anos de idade, em situação irregular.
Estado Novo (1937-1945)	a	
Período Militar (1964-1985)	a Política Nacional do Bem Estar do Menor – PNBEM.	A PNBEM tinha como órgão gestor a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), que substituiu o Serviço de Assistência ao menor (SAM)
Nova República (1985-atualmente)	Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990	Inaugura-se, ao menos teoricamente, o estado de direito para a população infanto-juvenil brasileira, garantindo-lhes proteção especial, conforme preconizou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

Fonte: Adaptado de Santos (2015b).

Os portugueses ao chegarem ao Brasil em 1500, trouxeram a legislação adotada em seu país de origem, para o território brasileiro. Quando D. João VI desembarcou no Brasil com sua corte, em 1808, estavam em vigor as Ordenações Filipinas em Portugal. Essa legislação tinha como base a delinquência praticada pelo menor, que de acordo com Jesus (2016), passou a vigorar no Brasil por mais de dois séculos até que o Código Criminal do Império fosse promulgado através da Lei de 16 de dezembro de 1830 (BRASIL, 1830).

Segundo Saraiva (2013), na época, a doutrina religiosa oficial do País era a Católica e na sua doutrina, considerava que a criança atingia a idade da razão aos sete anos de idade influenciando, dessa maneira, a legislação penal, a qual instituiu, no início do século XIX, que a imputabilidade penal começava a partir dos sete anos, eximindo, apenas, o menor de 17 anos da pena de morte e concedendo-lhe redução da pena.

Observa-se, portanto, que o Estado não salvaguardava às crianças e aos adolescentes nenhum tipo de atenção e proteção. Conforme Arantes (2011), as crianças eram punidas, no Brasil Colônia, conforme as Ordenações Filipinas, sem que houvesse distinção com relação às penas aplicadas aos adultos.

Depois da proclamação da Independência do Brasil (1822), e tendo como cenário as

ideias de modernização e novos costumes, bem como a dificuldade que a Câmara Municipal teve em assumir suas responsabilidades de controle às ações infratoras praticadas pelas crianças e adolescentes, surge o Código Criminal do Império, em 16 de dezembro de 1830, como a primeira legislação que abordou sobre a atuação do Estado no problema da infância e da adolescência no Brasil.

Pereira (2016) faz indicações de que nesse Código, veio inserido, em sua redação, a diferenciação da idade quanto à responsabilidade criminal dos menores, definindo três faixas etárias: a primeira considerava os menores¹ de 14 anos e maiores de 7 anos inimputáveis desde que não houvesse compreensão para a prática do ato infracional, caso contrário, deveriam ser destinados as casas de recuperação por um período estabelecido pelo juiz, nunca excedendo a idade de 17 anos (art.13); a segunda, correspondia aos menores entre 14 e 17 anos, caso fosse comprovada sua participação no delito, ficavam sujeitos a pena de cumplicidade, ou seja, os menores poderiam ser julgados como participantes do delito; na terceira faixa estão os que se enquadravam na faixa entre 17 e menores de 21 anos de idade, tinham o benefício de atenuante da menoridade.

Observa-se, perante esses fatos, que do ponto de vista da legislação, havia uma proposta, ainda que embrionária, de distinguir adultos de adolescentes, objetivando a proteção da integridade física e moral da criança e do adolescente. Entretanto, ao mesmo tempo em que a legislação oferecia essa proteção, o Estado, por deficiência no sistema, não cumpria a lei.

No final do século XIX, após a extinção da escravidão em 1888 (BRASIL, 1888) e da Proclamação da República em 1889 (BRASIL, 1889), foi promulgado em 1890 o primeiro Código Penal do Brasil – Decreto nº 847 (BRASIL, 1890), que conforme Soares (2013) estabelecia:

Art. 27. Não são criminosos: § 1º. Os menores de 9 anos completos. § 2º. Os maiores de 9 anos e menores de 14, que obrarem sem discernimento. Art. 30. Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda à idade de 17 anos (SOARES, 2013, p. 98).

De acordo com Frota (2017), o Código Penal do Brasil de 1890 (BRASIL, 1890) não trouxe alterações significativas para a situação da infância em termos de responsabilidade penal,

¹ O termo “menor” surgiu no século XIX, para denominar adolescentes infratores, carentes e abandonados, e somente foi alterado, no Brasil, em 1990, depois da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90. Este Estatuto estabelece as categorias “adolescente carente”, “adolescente abandonado” e “adolescente infrator”. No caso de “adolescente infrator” está se referindo aos adolescentes entre 12 a 18 anos que cometem algum ato infracional.

visto que não equacionou a violência, arbitrariedade e discriminação no trato do problema do adolescente em conflito com a lei. O que houve, segundo Rizzini (2011), foi um retrocesso na legislação, se comparado com o Código Criminal do Império de 1830 (BRASIL, 1830), quando estabelece a idade penal para 9 anos, em um momento no qual era discutida a importância de prevenir o castigo aplicado a crianças e adolescentes.

Nota-se, portanto, que tanto o Código Criminal do Império quanto o Código Penal Republicano foram validados através da Doutrina do Direito do Menor que objetivava manter, por intervenção da lei, o controle social das crianças e adolescentes que cometessem atos ilícitos e daqueles considerados abandonados materialmente ou moralmente pelos seus familiares. Nessa doutrina não prescrevia tratativas sobre as demais crianças e adolescentes, a proteção estatal era singularizada e não tinha caráter universal, sendo aplicado somente à infância pobre e desvalida.

Assim, em consonância com Rizzini (2011), a infância foi dividida sob duas conotações: a criança sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e o menor, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis e de medidas filantrópicas educativo-repressivas. Observa-se a partir dessa diferenciação no tratamento que a legislação mais uma vez apresentava uma abordagem dualista para a infância brasileira, dividindo e classificando em crianças e adolescentes aqueles que possuíam maior poder aquisitivo e em delinquentes, vagabundos, bandidos, os que viviam à margem da sociedade.

Entretanto, relata Jesus (2016), que em 1923, surge o primeiro Juizado de Menores do Brasil, no Rio de Janeiro (na época Distrito Federal), tendo como seu titular, o então primeiro Juiz de Menores da América Latina, o brasileiro José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, denominado de “apóstolo da infância abandonada”, autor do projeto do Código de Menores, denominado Código Mello Mattos, aprovado pelo Decreto nº 5.083 em 1º de dezembro de 1926 (BRASIL, 1926), que passou a vigorar a partir do Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927 (BRASIL, 1927).

A partir desse código foi instituída no Brasil a legislação que trata especificamente da criança e do adolescente, destinada aos menores de 18 anos de idade, em situação irregular. Dispunha o referido Código que “o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código²” (BRASIL, 1927).

Em consonância com Cantini (2008), a idealização política social dessa legislação era

² Grafia Original do Código de Menores - Decreto nº 17.943 A de 12 de outubro de 1927.

de tornar-se uma ferramenta de assistência, proteção e supervisão da criança e do adolescente vítima de negligência ou da ação da família na transgressão dos seus direitos básicos. Contudo, nesse Código de Menores, nos artigos 1º e 26º (BRASIL, 1927), versava que essa assistência e reeducação pelo comportamento negou a infância pobre o acesso à cidadania, pois colocava em um único nível o “menor abandonado” e “menor delinquente”, isto é, menores em vulnerabilidade social e menores infratores, por vezes dividindo o mesmo espaço.

Com a implantação do regime militar autoritário a partir de 1964, a Política de Atendimento à Infância e Adolescência passou a ser regulamentada por dois instrumentos legais: a Política Nacional do Bem Estar do Menor - PNBEM, pela Lei nº 4513/1964 (BRASIL, 1964) e em seguida pelo Código de Menores, regido pela Lei nº 6697/1979 (BRASIL, 1979) que substituiu o Código de Menores Mello Mattos. A PNBEM era gerida pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), que substituiu o Serviço de Assistência ao menor (SAM) e a mesma era executada pelos governos estaduais.

Conforme Rizzini (2011), o Código de Menores de 1979 foi fundamentado na mesma diretriz do código anterior e consagrou a noção do “menor em situação irregular”. A referida legislação considerou todas as crianças e adolescentes, com menos de 18 anos, na mesma condição, isto é, não existia diferenciação entre menor abandonado ou infrator, e desse modo, estavam sujeitos às medidas judiciais. Abordava que era de domínio exclusivo do Juiz de Menores e de sua equipe técnica, a supervisão do cumprimento da legislação. Caberia, então, ao Juiz de Menores fazer intervenções na suposta irregularidade, que incluía desde a privação de condições fundamentais à subsistência e negligência dos pais, até a autoria de infração penal (RIZZINI, 2011).

Dessa maneira, o novo Código de Menores que vigorou no Brasil era direcionado para a assistência, proteção e supervisão. O referido código trouxe em seu bojo, uma construção político-social implicada em ferramenta de controle social de crianças e adolescentes vítimas da família, dispondo sobre o cuidar e nesse sentido o Estado seria capaz de retirar crianças de famílias pobres e criminalizadas, sempre que julgasse conveniente. Dessa forma, não havia uma distinção entre menor abandonado e infrator, a legislação tinha característica de tutela, pois legitimava a intervenção estatal absoluta sob o público pobre infante-juvenil.

Em consonância com Azambuja (2014), a partir da preocupação restrita ao menor delinquente e desassistido, o citado código passa a abranger os menores que se encontravam em situação irregular, ou seja, crianças e adolescentes pobres, rotulados menores, abandonados e considerados potencialmente delinquentes. Esse código, de acordo com Bitencourt (2019), foi objeto de várias críticas, porque não amparava toda a população menor de idade, além do

fato de que era o Juiz de Menores que tomava as decisões sobre as penas e encaminhamentos, muitas vezes marcadas pela discriminação e desinformação.

Segundo Rizzini (2011), a partir da década de 1980 um novo cenário começa a surgir. A noção de irregularidade começou a ser questionada quando os problemas da infância e adolescência passaram a circular com mais intensidade em meio à sociedade. As estatísticas sociais denunciavam que grande parte da população infanto-juvenil pertencia a famílias pobres e miseráveis, estimando 30 milhões de “abandonados” ou “marginalizados”, contradizendo a falácia de que esse grupo representava uma parcela minoritária da população.

De acordo com Santos (2015b), o Código de menores de 1979, desde sua promulgação, recebeu diversas críticas e o processo de abertura política que se reiniciou no Brasil na década de 1980, ensejou a manifestação dos movimentos sociais em favor da publicação de um novo texto para a infância e juventude, articulando-se com o Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), tendo como objetivo principal a Reforma Constitucional.

Cantini (2008) explica que diversos grupos da sociedade organizada civil foram mobilizados com o intuito de influenciar a Assembleia Nacional Constituinte na adesão de políticas públicas³ destinadas à criança e ao adolescente, bem como, a transformação do sistema, avaliado como retrógrado e ineficaz. Conforme este autor, dois grupos de trabalhos foram instituídos, sendo que o primeiro foi denominado de “Comissão Criança e Constituinte” e o segundo, “Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente”. Dentre outros segmentos sociais, participaram, também, desses grupos o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Associação de Fabricantes de Brinquedos. Os grupos apresentaram propostas à Assembleia Constituinte, que engendraram os artigos 227 e 228 da atual Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que se seguem:

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

Art. 228.- São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

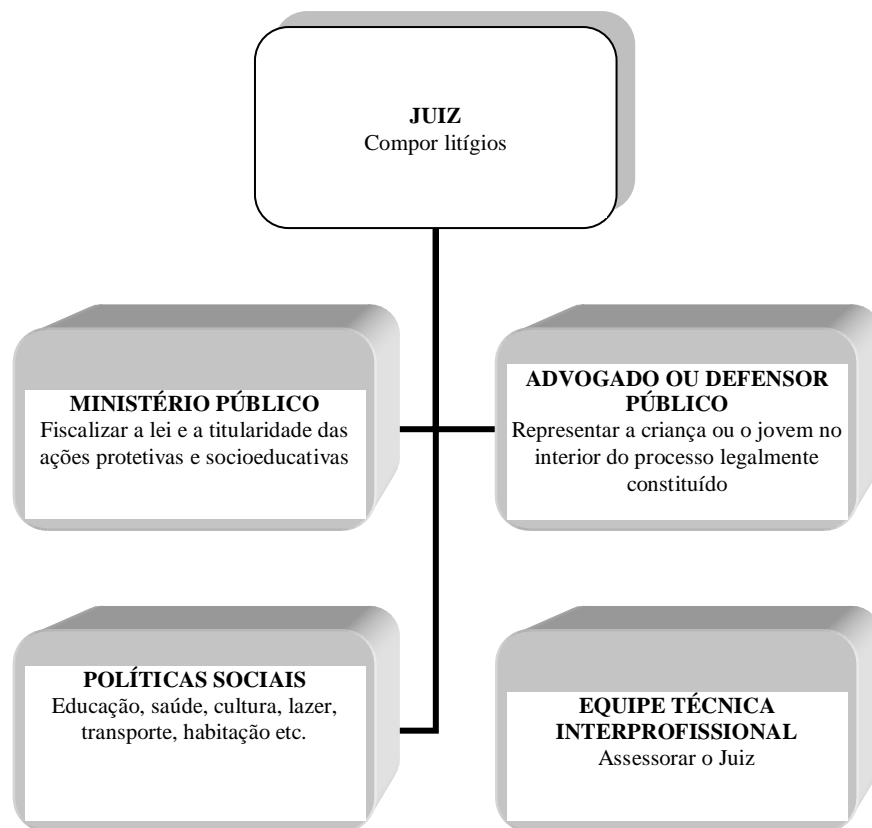
A promulgação da nova Constituição Federal, em 1988 (BRASIL, 1988) e do Estatuto

³ Atividade que se manifesta nas relações entre os grandes grupos sociais, especificamente entre classes, nações e estados.

da Criança e do Adolescente - ECA, em outubro de 1990 (BRASIL, 1990), suscitaram a revogação do Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) e da PNBEM (BRASIL, 1964). Ocorreu, também, a substituição do SAM, pela FUNABEM, entretanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente não prevê a extinção plena do controle exercido por essa fundação. Dessa forma, inaugura-se, então, ao menos teoricamente, o estado de direito para a população infanto-juvenil brasileira, garantindo-lhes proteção especial, de acordo com que preconizou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

Santos (2015b) explica, que dentre as inúmeras inovações introduzidas pelo ECA, está a submissão do texto legal aos princípios, regras, técnicas da ciência jurídica, como demonstra a figura 1:

FIGURA 1: Inovações introduzidas pelo ECA



Fonte: Adaptado de Santos (2015b)

Observa-se, na figura acima, importante mudança, dentre elas a divisão mais igualitária de funções entre o Juizado e o Ministério Público, na medida em que o adolescente em conflito com a lei deixa de ser julgado por um parecer único, no caso do juiz, e tem oportunidade de ser

avaliado também, durante todo o processo, pela promotoria. O adolescente pode também ter sua liberdade garantida ainda na fase em que seu processo está em andamento com o promotor público, embora para que isso aconteça, é necessário que haja a homologação do juiz. Isso representa uma transformação significativa quando rompe a hegemonia do Juizado da Infância e Adolescência, que prevaleceu por décadas no Brasil.

Um ponto que merece destaque é com relação à equipe técnica, pois em conformidade com o Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas - SINASE (2006), é imprescindível que exista uma equipe multiprofissional, com conhecimento específico na área de sua atuação profissional, com perfil capaz de atender e acompanhar o adolescente e sua família, bem como os funcionários envolvidos com o mesmo. Segundo a norma, a equipe é composta por assistente social, psicólogo e pedagogo. Tais profissionais devem realizar atendimento psicossocial individual e grupal com frequência regular, atendimento familiar, atividades de manutenção e restabelecimento dos vínculos familiares, acesso à assistência jurídica ao jovem e sua família dentro do Sistema de Garantia de Direitos, bem como, implementar acompanhamentos aos egressos da internação (SINASE, 2006).

Outro aspecto a ser elencado é a defesa técnica por advogado, conforme o SINASE (2006), o adolescente tem esse direito garantido em todas as fases do processo, a contar da apresentação ao Ministério Público. Esse direito basilar tem como fundamento o princípio da igualdade, garantindo que todos exerçam seu pleno direito de cidadania.

Segundo Santos (2015b), a grande mudança de concepção apresentada pelo ECA foi a definição de crianças e adolescentes como “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”. Conforme a autora, com a introdução da Doutrina da Proteção Integral, o Brasil assumiu, diante da comunidade internacional, o compromisso de implementar e defender a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança (SANTOS, 2015b).

Com relação às políticas públicas, o ECA (BRASIL, 1990), que regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), atribui à criança e ao adolescente, primazia absoluta no atendimento aos seus direitos como cidadãos brasileiros, pois os mesmos são merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado; devendo, esse último, implementar políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos.

Dessa forma, com a implantação do ECA e do SINASE, foram ampliadas o comprometimento do Estado e da sociedade no sentido de assegurar aos adolescentes, particularmente os que cometeram atos infracionais, oportunidades de superação de sua condição de exclusão, bem como de acesso à construção de valores interpessoais para um ótimo convívio em sociedade. Neste sentido, os direitos estabelecidos em lei precisam repercutir

positivamente na materialização de políticas públicas para a juventude como um todo, não deixando, porém, de considerar sua diversidade e suas especificidades.

Além da natureza punitiva, o princípio que norteia o Estatuto da Criança e do adolescente é essencialmente pedagógico e educativo, já que todas as ações previstas na lei dispõem com relação a prevenção e a reeducação, com o objetivo de estabelecer novo padrão de comportamento e conduta ao adolescente em conflito com a lei e, assim, promover uma ruptura entre a prática de atos infracionais e favorecer um novo projeto de vida, que contemple o exercício da cidadania.

Para Tejedas (2015), o Estatuto aponta três domínios de mudança na área da infância e da juventude, são eles: conteúdo, método e gestão. Com relação à mudança de conteúdo, a autora explica que se refere à ruptura com a doutrina da situação irregular, ou seja, o ECA se fundamenta na “Doutrina da proteção integral”, assegurando a todas as crianças e adolescentes os direitos garantidos integralmente e a ruptura com o controle social presente nos códigos anteriores. Quanto ao método, há uma nova forma de execução das políticas públicas, propondo uma abordagem emancipadora e garantista de direitos, que rompe com o enfoque correccional-repressivo e assistencialista.

E por fim, a questão da gestão que segue às reformulações previstas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto à descentralização político administrativa, ou seja, as políticas relacionadas à infância e juventude deverão ser formuladas pelos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, que são órgãos que compõem o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente e possuem caráter fiscalizador e normativo em seus respectivos níveis de atuação (União, Estado, Distrito Federal e Município), sendo constituídos de forma paritária pelo poder público e sociedade civil.

O ECA se traduz em uma nova doutrina jurídica para a infância, respaldada pela concepção da proteção integral, e adverte sobre a importância das políticas sociais, mas aponta também para a responsabilidade partilhada entre Estado e Família como fundamental para que se estabeleçam as condições necessárias para assegurar a proteção integral, indistintamente, às crianças e adolescentes.

2.2 O ECA e os direitos da criança e do adolescente

Em seu Artigo 1º, o ECA consagra o princípio da proteção absoluta à criança e ao adolescente, instituindo que a proteção está em primeiro lugar, funcionando como uma barreira às normas contrárias. É considerado um marco na legislação brasileira, pois está em

consonância com os mecanismos internacionais de proteção e com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959. O Estatuto, em seu Artigo 4º, inovou ao impor ao Estado, à família e à sociedade o dever de concretizar os direitos nele contidos. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade imposta a cada membro da sociedade. Nesses termos, estabeleceu-se como dever o zelo absoluto pelo bem-estar e melhoria de condições da infância e juventude.

Interpretando-se esse artigo, verifica-se que o legislador estabeleceu como devem funcionar os órgãos, denominados de entidades de atendimento, cuja finalidade é atuar no provimento da realização desse bem-estar. São consideradas entidades de atendimento:

a) Polícia Militar: seus agentes atuam com a finalidade de evitar a prática de atos infracionais pelas crianças e adolescentes, bem como interceder quando qualquer delito está ocorrendo. Um exemplo comum de atuação da polícia militar para garantir o bem-estar das crianças e jovens são as patrulhas escolares, nas quais policiais militares fiscalizam as escolas procurando evitar o tráfico de drogas nesses locais.

b) Polícia Civil: atua na investigação, geralmente após o acontecimento de um ato infracional. Os policiais civis vão averiguar, por exemplo, denúncias de prostituição, contrabando de mercadorias, tráfico de drogas ocorridos nos locais frequentados por crianças e adolescentes. Em alguns municípios há Delegacias da Infância e Juventude, especializadas em atos infracionais.

c) Ministério Público: incumbe aos promotores de justiça, representantes do Ministério Público, salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes. Assim, esse órgão atua nos processos decorrentes de atos infracionais, nos casos de adoção, abandono, guarda, tutela ou curatela de menores. Na maioria das Comarcas têm-se a Promotoria da Infância e da Juventude, destinada a atender os casos supracitados.

d) Poder Judiciário: a maioria das Comarcas brasileiras possuem Varas da Infância e da Juventude, destinadas a solucionar conflitos envolvendo crianças e adolescentes. É o juiz quem julga os casos de abandono, decidindo se a criança ou o jovem será adotado ou abrigado, julga os atos infracionais, aplicando medidas de proteção ou socioeducativas.

e) Conselhos Tutelares: são os órgão destinados a atuar no dia a dia, tomando medidas práticas para assegurar o bem-estar das crianças e adolescentes. São os conselhos tutelares municipais que fiscalizam se crianças e adolescentes estão frequentando escolas, se estão sendo vítimas de maus-tratos dos pais ou sendo abusados sexualmente. Os conselheiros do Conselho Tutelar têm autorização para desabrigar (tirar da família) crianças e jovens que sofrem abusos, torturas ou que vivem em situação irregular, encaminhando-as para abrigos e comunicando

imediatamente os promotores e juízes responsáveis pela infância e juventude.

f) Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente: são órgãos formados por várias pessoas da sociedade, destinados a elaborar as políticas de atendimento. Os conselhos, a partir das necessidades e carências das crianças e adolescentes de seu município, vão formular medidas que abrandem os problemas. Esses conselhos municipais ainda são responsáveis pela fiscalização de creches e abrigos (se estes estão aptos a receber crianças e adolescentes).

g) Organizações não governamentais.

O Artigo 16 do ECA consagra o direito à liberdade às crianças e adolescentes. Esse direito abrange o direito de locomoção, de expressão, de crença, de diversão, de participação na vida familiar, comunitária e política, bem como o direito ao refúgio, em consonância com o texto constitucional vigente. O Artigo 17, por sua vez, dispõe sobre o direito ao respeito, o que implica a proibição de que seja violada a integridade psíquica, moral e física das crianças e jovens. Seguindo a mesma linha, o artigo 18 estabelece que todas as crianças e adolescentes devem estar protegidos de todo e qualquer procedimento constrangedor, vexatório, aterrorizante, violento e desumano. Esse artigo reforça a consagração do princípio da integridade do indivíduo no ECA, uma vez que este é princípio fundamental da Constituição Federal.

Segundo Cury; Amaral e Silva e Mendez (2013), com a adoção dessa nova doutrina, as crianças e adolescentes passam a ser pessoas de direito, deixando de ser meros objetos passivos – como eram considerados no Código de Menores; passam, inclusive, a ter primazia absoluta na manutenção de seus direitos e garantias, conforme preceitua o Artigo 4º, parágrafo único. Passam, também, a serem vistos como pessoa em desenvolvimento, o que garante respeito à sua condição peculiar.

A garantia da primazia absoluta, mencionada acima, abrange a prioridade de receber socorro e proteção em quaisquer circunstâncias, a precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, a preferência na elaboração e na execução das políticas sociais públicas e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O ECA ainda dispõe sobre as medidas de proteção, afirmando, em seu Artigo 98, que essas medidas são aplicáveis em três situações: a) por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; b) por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; c) em razão da conduta das crianças e adolescentes. Nesse último caso são consideradas as medidas socioeducativas. Do ponto de vista pedagógico as medidas socioeducativas são ações do Estado direcionadas ao

adolescente que comete ato infracional.

Em quaisquer das situações elencadas, compete ao juiz de direito, por intermédio do Conselho Tutelar do município, determinar, nos termos do Artigo 101 do Estatuto, as seguintes medidas:

- encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade;
- orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de Ensino Fundamental;
- inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- abrigo em entidade;
- colocação em família substituta.

Convém ressaltar, conforme ensina Nogueira que “o abrigo em entidade é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta” (2018a, p. 153). E ainda que, nos termos da lei, o abrigo em entidade não implica privação da liberdade.

No que concerne as infrações cometidas principalmente por adolescentes, é importante afirmar que é juridicamente incorreto dizer que estes cometem “crime”, pois o ECA expressa que crianças e adolescentes, ao violarem a lei, cometem ato infracional (Artigo 103). O Estatuto considera ato infracional a prática da conduta descrita como crime ou contravenção penal (as condutas consideradas crimes estão previstas no Código Penal brasileiro e as condutas consideradas contravenções estão previstas na Lei das Contravenções Penais). A esse tipo de ato serão aplicadas as medidas anteriormente enumeradas.

Aos adolescentes, por sua maior perceptibilidade da situação, serão aplicáveis as seguintes medidas socioeducativas, previstas no Artigo 112): Advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; e qualquer uma das medidas previstas no Artigo 101. A autoridade competente para aplicar tais medidas é o juiz de direito do local da infração, com a intervenção do promotor de justiça. Na fixação da penalidade, o juiz levará em consideração a capacidade do adolescente para cumprimento, a gravidade e as circunstâncias da infração.

Passados trinta anos da instituição do ECA, é importante ressaltar os avanços e desafios desse estatuto que contempla novos horizontes, sobretudo para aqueles que cometem atos infracionais. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2020), o que se refere aos avanços pode-se mencionar: queda na mortalidade infantil, assistência às grávidas no período do pré-natal, aumento de matrículas nas instituições escolares e diminuição do trabalho infantil. Infelizmente, ainda se tem muitos desafios a serem superados no que concerne ao excessivo número de jovens em situação de vulnerabilidade social e o crescimento acelerado da violência que tem elevado a mortalidade da população juvenil nas periferias das cidades e nas unidades de atendimento socioeducativo.

2.3 A escola e os adolescentes em situação de risco, no cumprimento da medida socioeducativa

Reppold (2012, p. 10) aponta como fatores de risco as “condições ou variáveis que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos e indesejáveis”, que podem afetar não só a saúde, mas o desempenho social ou o bem-estar das pessoas.

Geralmente casos que têm algum risco não são ocorrências isoladas ou independentes das circunstâncias sociais. Comumente, o que se observa é que estes casos estão associados a fatores culturais, históricos, sociopolíticos, ambientais e econômicos. Isso ocorre tanto nas famílias quanto nas relações sociais nos mais diversos grupos.

Para Rappold, Pacheco e Hutz (2015), os autores, ao discutirem essa questão, retratam a problemática como situação de risco social e pessoal, porque os fatores de riscos podem prejudicar ou até mesmo bloquear o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social da vítima em qualquer fase do ciclo vital, consequências de atos de violência, dependendo da sua vulnerabilidade. Os que são vulneráveis a essas situações têm maior disposição para o desenvolvimento de disfunções psicológicas ou de respostas pouco ajustadas ao momento.

No trato sobre a vulnerabilidade do ser humano, é importante refletir sobre essa problemática preferencialmente quando se trata do jovem, por ele apresentar característica peculiar devido ao seu estágio de desenvolvimento. O adolescente, por meio das relações, ao mesmo tempo em que influencia, é influenciado. E essas relações acontecem nos mais diferentes contextos e interferem no seu pensamento, sentimento e psicomotricidade. É considerado ainda um ser frágil, carente de poder contratual, imaturo e precisa de cuidados. Então a vulnerabilidade tanto física e emocional quanto social é um fator importante, que merece atenção especial porque, segundo Oliveira-Formosinho (2012), estabelece uma

condição indispensável para qualquer avanço nos diferentes âmbitos do desenvolvimento juvenil.

O ser humano, historicamente, tem sido submetido a algum tipo de violência, na medida em que o convívio em sociedade é conflituoso. Segundo Bittar (2014, p. 42), com a evolução acelerada da tecnologia,

A violência sai potencializada; os crimes virtuais se multiplicam; o acesso irrestrito aos códigos e à privacidade individuais aumenta e pluraliza as formas de redação da esfera íntima da pessoa humana; as armas biológicas alcançam distâncias e consequências cada vez maiores; as estratégias guerreiras fulminantes e agonizantes aumentam seu potencial de efeitos; a meticulosidade tecnológica ganha forças para o aumento do sofrimento humano; os ataques imprevisíveis tornam-se corriqueiros, em um mundo onde tudo é possível e onde todos são potencialmente armas de violência ambulantes [...].

Os problemas relacionados à violência trazem por consequência imediata os danos causados às suas vítimas mais diretamente atingidas (RAPPOLD; PACHECO; HUTZ, 2015) e são temas frequentes nos noticiários jornalísticos. Para Rappold, Pacheco e Hutz (2015, p. 11) a violência se refere à “[...] característica típica de algumas formas de agressão entre os seres humanos, que causam deliberadamente graves danos por meio de condutas que envolvem opressão, constrangimento físico ou moral ou qualquer ação exercida contra a vontade alheia”.

Ou seja, a violência é considerada como uma manifestação provocada por relação de poder, com a finalidade abusiva, capaz de desprezar, insultar, explorar, debulhar e até mesmo matar. Nessa relação, geralmente, tem-se de um lado o abusador – que é o mais forte (que pode ser tanto um adulto, quanto um adolescente ou uma criança) – e de outro lado o vitimizado – considerado o mais fraco (ALBERTON, 2015).

Bittar (2014, p. 48) ressalta que:

A violência nos dias atuais é um problema a que todos estão expostos, mas que atinge de maneira mais preocupante o jovem, principalmente aquele que ainda sofre os efeitos da velha exclusão e encontra-se na periferia das grandes cidades, achando-se pressionado, de um lado, pela falta de oportunidade do mercado de trabalho e, de outro, pelos apelos de uma sociedade monetizada e consumista.

Além da exclusão social, a violência também é consequência da competição social, das transformações dos valores morais e do novo modo como vive a sociedade conformada com a política do consumo e também com inabilidade do poder público em lidar com os problemas sociais. Muitos jovens atualmente estão submergidos em situações de ameaça, como o porte de

arma, facilmente adquirido, pois a violência está banalizada, além dos envolvimento em agressão física. Isso é percebido não somente nas classes mais desfavorecidas social e economicamente, mas também em grupos das classes média e alta e na própria comunidade escolar.

Para Rappold, Pacheco e Hutz (2015), diante dessa realidade, há necessidade de se dar atenção especial à constituição de organizações de assistências voltadas à questão da violência e às situações de riscos, nas quais os adolescentes são submetidos, pois no período do ciclo vital, o ser humano passa por importantes transformações biopsicossociais, que estrutura a sua personalidade e começa a desenvolver a sua identidade.

O meio social tem participação especial nesse processo. Neste sentido, o ambiente social pode ser facilitador ou não, de modo especial, do desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano na fase da infância e da adolescência. São as relações sociais que ele mantém com o mundo que contribuirão ou prejudicarão o desenvolvimento de suas referidas estruturas (MOLAIB, 2015). Mas, nem sempre os adolescentes desassistidos encontram condições ideais no ambiente social.

Pela condição peculiar de desenvolvimento que os adolescentes passam nessa fase de vida, o ECA assegura proteção prioritária e integral de seus direitos, eles não podem mais serem tratados como objetos passíveis de domínio autoritário por parte da família, da sociedade e do Estado.

Para Bittar (2014, p.36), as situações de risco social e pessoal são caracterizadas por: abandono, tráfico de crianças e adolescentes, abuso, negligência e maus-tratos nas famílias e nas instituições, vidas nas ruas, trabalho abusivo e explorador, uso e tráfico de drogas, exploração e abuso sexual, conflito com a lei, em razão de cometimento de ato infracional. (BITTAR, 2014, p. 36). Nesse sentido, adolescentes são caracterizados em situação de risco quando

Seu comportamento está sendo estruturado sem controle da sistematização da transmissão dos valores socialmente adquiridos. Estão desvinculados de qualquer instituição responsável por um direcionamento educacional, seja indicador mais concreto dos efeitos produzidos por uma situação de ausência e inacessibilidade dos direitos do cidadão (GRACIANI, 2017, p. 12).

É interessante relatar que grande parte da população brasileira já passou ou ainda vivencia situações de exclusão social, política, econômica e educacional, nesse contexto há adolescentes. Desde o Brasil Colônia, existem casos que envolvem a questão, de modo especial com menores abandonados e com filhos de escravos. E o número de casos em que há violação

dos direitos fundamentais do adolescente se torna progressiva, sobretudo no âmbito da pobreza e do abandono. Diariamente, ouve-se de adolescentes expostos à situação de risco e às ocorrências mais corriqueiras: maus-tratos tanto de ordem física, quanto psicológica, abuso sexual, alcoolismo, drogas.

Arantes (2011, p. 194-195) levantou alguns aspectos que podem responder aos motivos pelos quais os adolescentes são expostos a situações de risco, os quais são expressos conforme se segue:

[...] a uma suposta família “desestruturada” – por oposição ao modelo burguês de família, tomando como norma – a qual a criança sempre escapava: seja porque não tinha família (“órfã ou abandonada”); porque não podia assumir funções de proteção (“carente”); porque não podia controlar os excessos da criança (“conduta antissocial”); porque as ações e envolvimento da criança ou do adolescente colocavam em risco sua segurança da família ou de terceiros (“infrator”); seja porque a criança era dita portadora de algum desvio ou doença com a qual a família não podia ou sabia lidar (“deficiente”, “doente mental”, com “desvios de conduta”); seja ainda porque, necessitando contribuir para a renda da família, fazia da rua local de moradia e trabalho (meninos e meninas “de rua”; ou ainda porque, sem um ofício e expulso/evadido da escola ou fugitivo do lar, caminhava ocioso, à cata de um qualquer expediente (“perambulante”).

Ao observar esses aspectos, verifica-se que a grande parte está relacionada à privação familiar ou ao abandono provisório ou permanente, sendo a família, por vezes, responsável pela exposição dos filhos a situações de vulnerabilidade. Também é evidente que, além da família, o Estado e a sociedade também são responsáveis pela violação dos direitos básicos e garantias estabelecidas pela Constituição, que ampara o jovem em situação de risco.

Diante do exposto, convém ressaltar que aprovações de lei, implementação de projetos assistenciais não são suficientes para mudar a realidade dos jovens que estão marginalizados pela própria relação social a que são submetidos e estereotipados negativamente diante da sociedade.

É preciso ações que combatam a violência, de modo que haja sensibilização da sociedade de modo geral, uma advertência moral para todos, que as causas exógenas da marginalização sejam reparadas pelas medidas administrativas, legislativas, políticas, sociais e educacionais. Vogel (2019, p. 301) expõe que uma dessas causas a ser atacada é a “rua, ‘fonte de todos os vícios’, lugar dos ‘perigos vários’ que rondam o menor. A outra é o lar em estado de desequilíbrio, pois o menor é antes de tudo, vítima do mal-estar doméstico”.

Os adolescentes precisam de condições adequadas para crescimento e desenvolvimento pessoal e inclusão social. Eles necessitam de cuidadores que os protejam, amem, respeitem e

acreditem nos seus potenciais enquanto seres humanos. Para isso, é preciso cultivar um novo olhar na sociedade em geral para esses adolescentes que são o futuro da história e que de ações para a ressocialização.

Diante do exposto, discutir sobre o adolescente em situação de risco, que cumpre medida socioeducativa, é complexo porque remete a problemas de ordem política, social, econômica, histórica e ambiental. Esses problemas são marcados por exclusões, desigualdades socioeconômicas, deficiência nos projetos desenvolvidos pelas políticas públicas que envolvem a educação e a saúde e que são direitos fundamentais aos seres humanos. Geralmente, esses adolescentes são “alfabetizados” nas ruas pela marginalização social, crimes, corrupções e abandono; entretanto esse período do ciclo vital deveria ser reservado à educação e à formação biopsicossocial (MOLAIB, 2015).

Na tentativa de incluir um grupo em determinados projetos de formação, tem-se o intuito de ressocializar os membros pertencentes a esse grupo. Porém, muitos deles são levados pela opressão e reprimem ainda mais os que de fato precisam de respeito, amor, autoestima, distanciando-os ainda mais do sonho de exercerem de fato a cidadania, amparada pela ética (MOURA; COSTA, s/d). Diante de circunstâncias como essas, a culpa não é só exclusivamente dos profissionais envolvidos no projeto, mas do próprio sistema político, econômico, social e educacional, pois muitas vezes esses profissionais não contam com providências do poder público, diante do grande número de adolescentes vítimas de violência.

O ECA resguarda os direitos do adolescente, mas a escola, a comunidade, os educadores e os gestores escolares precisam compreender o que expõe a Lei. Conhecer o Estatuto é parte do processo de transformação da escola alicerçada em uma escola cidadã, que prioriza as características e as necessidades dessas pessoas que buscam uma vida melhor. Sabe-se que educação e cidadania estão ligadas, pois a emancipação do cidadão depende de uma educação de qualidade para todos (BITTAR, 2014). E a escola precisa pôr em prática o seu papel social, pois ela é fruto de uma necessidade também social.

Se a escola é um ambiente de criatividade e formação, o ambiente escolar pode apresentar possibilidades de trocas e contribuir efetivamente no processo ensino e aprendizagem dos alunos que lá estão (MOLAIB, 2015). Essa aprendizagem deve extrapolar os espaços da sala de aula, de modo que prepare o educando para o exercício pleno da cidadania, por meio de um estudo autônomo que o ajude desenvolver-se na sociedade com dignidade e respeito.

Diante das demandas do mundo atual, a educação e a escola estão diante de problemas complexos, que provocam insegurança, com a integração de adolescentes em conflito com a

lei. Isso indica a necessidade de mudanças, no sentido de trabalhar com a pluralidade os novos saberes e os valores a serem socializados pela educação de modo geral, porque adolescentes vitimizadas podem ter mais dificuldades na adaptação da escola em virtude da sua história de vida (BENITTI, 2015). Molaib (2015, p. 20) afirma que: “[...] mudar é uma possibilidade na vida do ser humano, em razão da sua condição social e histórica[...]”. Essa mudança gera medo, incerteza e, muitas vezes, desestabiliza o processo marcado pela rotina e pelo comodismo, mas pode oportunizar novas aprendizagens para além do teórico, da transmissão de conteúdos e resulta em uma aprendizagem reflexiva, possibilitando crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Por isso a escola, assim como seus atores (educadores, educandos, comunidade e poder público), precisa compreender o cenário social que se descortina a cada momento histórico (MOLAIB, 2015). A prática social da escola é marcada pela história de vida das pessoas que lá estão, pelos valores e pelas motivações que estão penetrados na relação de ensinar e aprender entre sujeitos e objetos de conhecimentos.

Por isso Bittar (2014, p. 42) aponta que

O aprender a ler e interpretar o mundo, aprender a ser capaz de criticar o senso comum e superar as ideologias, decidir e tomar direções autonomamente são processos dolorosos que o homem moderno tem de enfrentar e que podem ser minimizados com o auxílio da escola, se esta, é claro, compreender a necessidade de mudar a sua “cara”, seus métodos e seus modos de tratar a criança dos nossos tempos.

Assim é preciso que a escola busque compreender os adolescentes em conflito com a lei para verdadeiramente exercer o seu papel social. Esses adolescentes trazem consigo configurações do contexto social no qual estão inserido e apresentam dificuldades de comportamentos em ambientes sociais. Por isso é preciso escutá-los, compreender suas expectativas de vida de modo que contribua para a socialização e permita um convívio social satisfatório, formação intelectual, cultural e social na vida dos educandos, para que consigam “construir e reconstruir de forma reflexiva seu pensamento crítico e sua atuação consciente na sociedade” (MOLAIB, 2015, p. 23).

Tudo isso vai muito além de recursos financeiros, materiais, pedagógicos e educadores com currículos gabaritados. Os adolescentes chegam nos centros de internação “rotulados” por várias situações de violência, sofrimento e exclusão, almejam concretizações de sonhos que para eles parecem não realizáveis. Eles não precisam de escolas especiais, de um atendimento diferenciado dos demais; precisam de afeto, de uma relação educador-educando baseada na escuta sensível, por possibilitar ao educador a compreensão de ser educando na totalidade,

como alguém dotado de liberdade e pensamento criador.

O educador, que trabalha com adolescente autor de ato infracional, recebe um jovem que teve grande parte de sua vida exposta às situações de risco social. Neste sentido, precisa buscar conhecer o contexto social e de vida dessas pessoas. Conhecer a fase do desenvolvimento nessa etapa do ciclo vital também é primordial. Os adolescentes são vulneráveis às circunstâncias que perpassam na sua vida, exatamente por ser uma característica inerente da fase que estão vivenciando. Desse modo, seu desenvolvimento físico, psicológico, social e afetivo pode ser prejudicado e até mesmo bloqueado, dependendo da sua vulnerabilidade. Considerar esses aspectos é fundamental quando se trabalha com crianças e adolescentes privados de liberdade.

Segundo Bittar (2014), é preciso que o educador se preocupe em desvendar a história de vida dos seus educandos, como, por exemplo, questionar a que grupo eles pertencem. Deve-se lembrar que não há um modelo para trabalhar pedagogicamente com esses sujeitos, como uma receita de bolo, com os ingredientes e modo de preparar para se obter resultados positivos, uma vez que eles têm histórias de vida distintas como é o caso dos adolescentes privados de liberdade que estão no Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN/AP. Mas existem atitudes e comportamentos do educador que podem favorecer a relação e a inserção desses adolescentes no ambiente escolar, pois, conforme Molaib (2015, p. 23),

É expressivo o lugar que ocupa o professor no contexto do ensino e as implicações que se impõem à sua prática docente, em decorrência das mutações do tempo presente. Dele espera-se uma gama de competências e habilidades, nem sempre presentes (ou pouco presentes) em seu processo de formação.

Essas habilidades e competências que aqui se busca retratar estão além da sua formação básica e continuada. São atitudes e comportamentos reflexivos sobre a sua própria prática pedagógica, que respeite a pluralidade. Portanto, respeitar as especificidades e as diferenças de cada adolescente é essencial no processo ensino e aprendizagem. Nunes (2009, p. 25) enfatiza que “o professor precisa dar atenção especial ao vínculo que estabelece com seus alunos, visto que isso é indispensável para a criação de um ambiente de respeito e segurança”.

Dar atenção aos sentimentos do adolescente é respeitá-lo em sua totalidade, é estabelecer um vínculo afetivo sendo sensível, à sua condição sócio-histórica e isso se torna possível por meio da escuta sensível que se apoia na empatia e no diálogo permanente, que contribui efetivamente no seu desenvolvimento integral. Para Nunes (2009, p. 27), “tal escuta permite o entendimento da complexidade do real do adolescente”. Essa escuta dará condições

desses educandos enfrentarem a situação que estão envolvidos naquele momento (MOLAIB, 2015).

A sensibilidade, essência da escuta sensível, é indispensável, pois ela oportuniza ao educador a compreensão e a interpretação das representações do adolescente em sala de aula com relação às suas emoções (NUNES, 2009). Portanto, a escuta sensível, a sensibilidade e a empatia são atitudes do educador “decorrentes de um processo em movimento empático em sala de aula e são atitudes vistas pelos alunos como apreciação, aceitação ou confiança” (NUNES, 2009, p. 30), além de serem facilitadores na construção de um trabalho educativo de qualidade no ambiente escolar. O jovem em conflito com a lei necessita disso, além do respeito, e de um ambiente afetivo e acolhedor.

Dar voz aos educandos é imprescindível, pois, segundo Bittar (2014, p. 42), “as ‘falas’ dos adolescentes, indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora [...]”. Assim se estaria dando “sentido” à escola e a esses adolescentes que dificilmente encontram “sentido” na vida diante da sua história pessoal.

Isso seria possível por meio de um processo educacional democrático e ético, no qual envolveria educandos, educadores, família, comunidade escolar e sociedade de modo geral (FREIRE, 2008). A escola, aliada aos órgãos de defesa da criança e do adolescente, poderá contribuir para o desenvolvimento social, espiritual, moral, mental e físico, em condições de dignidade e liberdade.

Segundo Moura e Costa (s/d), precisa-se viver o paradigma da inclusão social, que vislumbra uma sociedade para todos, desenvolvendo escolas que atendam à diversidade humana e contribuindo de fato para a emancipação e a cidadania. Os educadores, precisam assumir essa responsabilidade junto aos órgãos competentes, pois a educação necessita se constituir numa prática construtiva de conhecimentos e habilidades, respaldada em atitudes éticas. Neste sentido, teríasse condições de despertar nos educandos, independente de sua história, o interesse pelo saber, pelo conhecer e pelo agir.

Freire (2008, p. 113) advoga que, para ensinar se faz necessário saber escutar e “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao educando, em uma fala com ele”. A comunicação dialógica entre educadores e educandos é uma condição *sine qua non* no processo de ensinar e aprender, é aceitar e respeitar a diferença. Essa é uma das várias visões de Paulo Freire sobre o processo educacional, que advém do embasamento filosófico, sobre o qual se apropriou para nortear a sua concepção de transformação do homem por meio da educação e que consagrou o seu pensamento, o qual será utilizado nas análises dos dados resultantes da pesquisa realizada para esta dissertação.

3 CORRENTES FILOSÓFICAS QUE EMBASARAM O PENSAMENTO FREIREANO

Esta seção discutirá sobre algumas correntes filosóficas, sobre as quais foram sendo tecidos e aprimorados o pensamento e as contribuições freireanas, para possibilitar o entendimento de Paulo Freire acerca da construção coletiva, o princípio da autonomia, a dialogicidade e a relação teoria e prática na formação dos educadores. Paulo Freire, foi o educador que sintetizou em seus escritos e ações as bases para uma Educação Libertadora, na intenção de desenvolver modos de aprendizagem e de luta críticos, dialógicos, questionadores e enraizados em um projeto social que dá ênfase a primazia da politização.

3.1 Paulo Freire: alguns aspetos biográficos de um educador humanizador

Paulo Freire é conhecido no meio educacional por princípios como: emancipação, luta, dialogicidade, libertação, transformação e historicidade. Elas refletem o sonho de uma sociedade igualitária e, nesse sentido, uma educação que seja também igualitária. Sua concepção de educação é a de que, em processo, nenhuma educação é neutra, pois não existe a possibilidade de haver uma proposta pedagógica única que atenda todos os segmentos da sociedade.

Nesse pensar Freire (2008) cunha a noção de transitividade ingênua e transitividade crítica. Para ele a transitividade ingênua se traduz no que denominou de educação bancária e a transitividade crítica, como educação emancipadora, enfatizando a libertação da opressão vivenciada pelas massas populares, sobretudo no campo da educação. Freire advoga que (1982, p. 67), na educação bancária os educandos são depósitos de conteúdos impostos pelos educadores, na medida em que,

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância. [...] o educador [...] se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem.

De acordo com Gadotti (2006) esse pensamento de Freire foi considerado subversivo, não apenas socialmente falando, mas principalmente no campo pedagógico. O educador, como centro do saber, era questionado por sua reprodução do sistema opressivo, como também o educando era questionado por seu posicionamento alienado frente à sua própria história. Freire

(2008) chama a atenção para o fato de que alguns saberes necessários à prática educativa progressista estão presentes em práticas bancárias de ensino. Segundo o autor, o rigor metodológico é um claro exemplo disso, pois é possível, e comum, se deparar com práticas de ensino autoritárias, rígidas, mas que são consideradas eficazes na obtenção de resultados esperados pelos sistemas de ensino.

Freire (2008, p. 29) usava a palavra “bancária”, com o sentido de “ação de arquivamento”. Em sua concepção:

Educador e educandos se arquivam à medida que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Ou seja, a educação necessita de invenção pedagógica, inquietação pedagógica, impaciência pedagógica, isto é, domínio criativo de atos pedagogicamente construídos, constante procura pelo saber emancipatório, transformação constante motivada pela ‘vontade’ que move a existência humana. Existem educadores contrários ao silenciamento dos profissionais da educação e dos educandos, mas Freire (2015) adverte, que “pensar autenticamente é perigoso”, tendo em vista que essa concepção converge para a educação emancipadora ou problematizadora. Sob esse prisma, Freire (2015, p. 78) assevera que:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”. [...] a bancária serve à dominação [...] a problematizadora serve à libertação. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. [...] Para realizar a superação, a educação problematizadora [...] afirma a dialogicidade⁴ e se faz dialógica (2015, p. 78).

Para ele ninguém liberta ninguém, mas há a libertação em uma comunhão de princípios. Freire (2015, p.61) ao se reportar ao educador (professor) e educandos (estudantes), advoga que ambos são sujeitos no desvelamento da realidade, no sentido, não apenas de conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento.

Na prática de educação libertadora, o educando não é apenas um ouvinte de narrativas. Ele é narrador, isto é, ele constrói sua história, interpreta-a, compreende-a, tudo isso mediado pelo diálogo. Para este autor o educando na condição de sujeito necessita compreender-se em

⁴ Um dos eixos principais e fundantes de toda a teoria freireana, o diálogo, nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto.

sua situação de assujeitado, para lutar pela emancipação e se libertar.

Freire (2008, p. 83) afirmava que:

[...] a educação problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Aí se encontram as raízes da educação [...] na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do definir da realidade.

O pensamento freireano foi considerado inovador e diferente das técnicas até então utilizadas. Diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora e não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que a sociedade vive. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Diferente, pois, promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico.

3.1.1 Trajetória de vida de Paulo Freire

Paulo Reglus Freire, ou Paulo Freire como é conhecido, nasceu na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, sendo filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Foi alfabetizado em casa pela própria mãe, em um período de muitas dificuldades financeiras, mas em um agradável recinto familiar.

Sua alfabetização foi complementada aos seis anos em uma “escolinha” particular, a de Eunice, como ele se referia. Ainda que com características especiais, esta escolinha não lhe causou ruptura entre o “novo mundo” e o mundo das suas primeiras experiências, isso porque, como Freire comentava, “a escola de Eunice não lhe amedrontava, porque não tolhia suas curiosidades” (GADOTTI, 2006, p.31)

Apesar de todas as dificuldades, concluiu o curso primário em Jaboatão, aos 16 anos cursou o primeiro ginásio, no Colégio 14 de Julho que era uma instituição privada, em Recife, uma vez que em Jaboatão o ensino se limitava ao primário. Devido às condições financeiras da família, Freire não conseguiu continuar os estudos naquele Colégio, o que levou a mãe a pleitear uma escola que lhe recebesse através de bolsa de estudos. Após várias tentativas, conseguiu finalmente ser acolhido no Colégio Oswaldo Cruz, no qual cursou sete anos dos estudos: secundário, curso fundamental e pré-jurídico. Por conseguinte, foi admitido aos 22

anos na Faculdade de Direito do Recife, por não haver outra opção dentro da área de Ciências Humanas, contrariando seu desejo e gosto pela educação. Em 1944, tornou-se professor de Língua Portuguesa nesse mesmo colégio. Essa experiência lhe proporcionou a nomeação para Diretor do Setor de Educação e Cultura do SESI, no período de 1974 a 1954, onde teve o primeiro contato com a educação de adultos/trabalhadores. Devido a sua dedicação neste setor foi nomeado Superintendente do mesmo por mais quatro anos. Na década de 1950, fundou em Recife, o Instituto Capibaribe, instituição privada de alto nível de ensino e formação científica, ética e moral, direcionada para a consciência democrática (GADOTTI, 2006). Em agosto de 1956 foi designado para compor o Conselho Consultivo de Educação do Recife.

Por ocasião do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em julho de 1958 no Rio de Janeiro, Paulo Freire, como relator da Comissão Regional de Pernambuco, firma-se como educador progressista, ao expor sobre “A Educação de Adultos e as Populações Marginais – O problema dos Mocambos”. Neste relatório defendia uma educação social voltada para a necessidade do educando, além de se conhecer os problemas sociais que os afligiam, pois não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se.

No final de 1959 obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e Atualidade Brasileira”, o que lhe concedeu em novembro de 1960 a cadeira de professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade do Recife, tomando posse em 1961. Neste mesmo ano, assumiu o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal de Recife.

No início dos anos de 1960, extrapolou a área acadêmica e institucional, ao engajar-se nos movimentos de educação popular, sendo um dos fundadores do primeiro Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), objetivando contribuir para a participação das massas populares na sociedade brasileira, marcando, acentuadamente, a formação profissional e política do educador pernambucano (GADOTTI, 2006). No ano de 1962, ocupou a função de Livre-docente da Cadeira de História e Filosofia da Escola de Belas Artes. Em 1963, por nomeação do governador Miguel Arraes, tornou-se um dos quinze “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

No entanto, seu reconhecimento nacional, como educador preocupado com as questões do povo, só veio se concretizar ao organizar e dirigir a Campanha de Alfabetização de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. Em decorrência disso, foi convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do Governo de João Goulart, para coordenar uma Campanha

Nacional de Alfabetização, que baseado em seu método, tencionava alfabetizar, politizando, cinco milhões de adultos. O Golpe Militar de 1964 restringiu a liberdade de ação. Sentindo-se ameaçado, partiu para Bolívia, sob a guarda e proteção do próprio Embaixador daquele país em setembro do mesmo ano. Freire em nenhum momento se tornou adepto da violência e da tomada do poder pela força das armas. Sua política voltava-se para educação, enquanto engajamento das ações políticas mediadoras e transformadoras de uma sociedade democrática, na qual não havia repressores contra oprimidos, e que todos pudessem ter vez e voz (GADOTTI, 2006)

Com pouco tempo de estada na Bolívia, ocorreu ali o golpe militar e Freire exilou-se no Chile com sua família, iniciando uma nova etapa de sua vida e de sua obra. Permaneceu no país de novembro de 1964 a abril de 1969, trabalhando como assessor do Instituto do *Desarrollo Agropecuária e do Ministério da educação do Chile*; e como consultor da UNESCO junto ao *Instituto de Capacitación em Reforma Agraria do Chile*. Nesse período foi convidado para lecionar nos EUA e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas, atendendo aos dois convites. De abril de 1969 a fevereiro de 1970, atendendo ao convite da universidade de *Harward* nos EUA, foi morar em *Cambridge – Massachusetts*. Em seguida, mudou-se para Genebra para ser consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, onde também foi professor na Universidade de Genebra.

Em junho de 1979 ganhou seu primeiro passaporte brasileiro sob o clima de anistia política, mas só retornou ao Brasil em agosto desse ano, aceitando o convite para ser professor da Pontifícia Universidade Católica PUC/SP, porém teve de retornar a Europa para organizar sua volta definitiva ao Brasil (GADOTTI, 2006). No seu retorno ao Brasil, devido a possibilidade concedida pela Lei de Anistia e pelo espírito democrático da Reitoria da Pontifícia Universidade Católica - PUC, este pôde se domiciliar em São Paulo (GADOTTI, 2006). Entretanto, para que pudesse assumir suas funções, teria que requerer ao governo a condição de ex-exilado, mas, sentindo-se ofendido com tal exigência, recusou-se a cumpri-la. Em decorrência disso, somente em setembro de 1980, após pressões e várias manifestações de estudantes e alguns educadores, tornou-se professor da Universidade de Campinas – UNICAMP/SP, onde lecionou até o final de 1990.

Ressalta-se que a sua titularidade somente foi outorgada em 1985, face as exigências burocráticas que requisitavam um parecer sobre o profissional Paulo Freire, para torná-lo professor titular daquela instituição. O deferimento foi consignado no parecer de Rubens Alves, do Conselho Diretor da UNICAMP, em cujas palavras expressou todo o seu repúdio àquela exigência, dada a notoriedade do educador em questão, demonstrando o seu descontentamento: “[...] meu parecer é uma recusa em dar parecer. E nesta recusa vai, (...) o espanto de que eu

devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse. Mas ele se sustenta sozinho [...]” (GADOTTI, 2006, p.41).

Em 1989, por ocasião da eleição de Luiza Erundina para Prefeitura de São Paulo, pelo Partido dos Trabalhadores, Paulo Freire aceitou o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Neste cargo, Freire marcou proficuamente a educação da rede de ensino daquele município, reformando escolas, reformulando currículo, além de promover a capacitação do professorado, incluindo também, os demais funcionários, permanecendo no cargo até 1991, quando voltou a lecionar na PUC/SP.

A notoriedade de Paulo Freire conferiu-lhe inúmeras homenagens internacionais e prêmios, dos quais pode se destacar: o “Prêmio Educação Para a Paz”, da UNESCO em 1986; e a merecida indicação para o “Prêmio Nobel da Paz” em 1993. Paulo Freire veio a falecer em 02 de Maio de 1997, em São Paulo.

Muito se têm escrito e falado sobre Paulo Freire, mas poucos se referem à pessoa, ao ser humano, sintetizando simplicidade, carisma, o respeito e o amor ao próximo. Paulo Freire, dono de uma personalidade franca e de uma alegria incontestável, acompanhada de modéstia, que longe de ser atingido pela hipocrisia, marcava uma timidez natural (GADOTTI, 2006). Uma pessoa consciente de si e dos outros e comprometido com os anseios e luta dos excluídos, para a sua inserção num mundo igualitário, apostando no poder de mobilização desse segmento, tendo na esperança a perspectiva de transformação, acompanhada por um processo de conscientização de uma prática concreta.

O período que compreende o desenrolar do pensamento freireano, data dos anos de 1950 e 1960, basicamente em que, não só o Brasil, mas à América Latina “fervilhava” em movimentos sociais, principalmente inspirados no humanismo europeu e nos ideais socialistas, advindo das revoluções russa e cubana. O movimento de Educação Popular foi uma das várias formas de mobilização adotadas no Brasil, endossadas pelo Movimento Estudantil e por intelectuais progressistas, que buscavam mecanismos políticos, sociais e/ou culturais para mobilizar e conscientizar as massas (PAIVA, 2016). Convém, mencionar também, o crescente movimento sindical, tanto rural, quanto urbano que levavam milhares de trabalhadores às ruas para reivindicarem por melhores condições de trabalho e salários condignos.

Com o apoio do governo de João Goulart, não tardou para que essa crescente pressão das massas começasse a ameaçar a estrutura de poder das elites, suficientemente para sugerir a necessidade do golpe e agitar a bandeira contra o fantasma do comunismo que ameaçava a democracia pela presença política das classes populares. Com essa ideologia, atingia-se a ascensão do povo e a sua participação. Aqueles reacionários não poderiam permitir que a

cultura e a conscientização do povo pusessem à dúvida a legitimidade de seus próprios privilégios. Era necessário atacar as “idéias subversivas” impondo o exílio aos mentores.

Não é de se estranhar que a “cultura do silêncio” fosse conveniente para a elite que reforçava o analfabetismo como arma ideológica, assim como não é de se causar espanto que Paulo Freire utilizasse suas reflexões teóricas em prol de “dar a palavra”⁵ àqueles excluídos, permitindo-lhes a inserção na construção do país e de sua própria história (GADOTTI, 2006). O interesse da direita pela alfabetização dos adultos era puramente político, com a finalidade de arregimentar novos eleitores. Mas a Campanha Nacional de Alfabetização dirigida por Freire, além de “dar a palavra”, desalienava as massas populares e por isso foi calada pelo regime militar.

Paulo Freire sonhava com uma educação que ajudasse o trabalhador a decidir com responsabilidade para o bem político e social. Acreditava que esta educação político-democrática estava aquém do autoritarismo, uma vez que só teria sentido, com a participação mútua de educador e educando no processo de ensino e aprendizagem, pois é contraditório educar democraticamente, quando se considera inadmissível a inserção do povo no poder, como afirmava Freire: “A democracia é, como o saber, uma conquista de todos” (FREIRE, 2008, p.12).

Freire considerava-se educador por vocação, como o maior adversário da pedagogia dominante, cujas ideologias conduzem à dominação das consciências. Não havia nos métodos de ensino direcionado pela classe opressora, nenhuma possibilidade que pudesse levar à libertação do oprimido, vez que, esta postulava a pedagogia deles e para eles. Com isso, os educadores progressistas, sentiam que a única saída, era traçar estratégias para uma educação libertadora, considerada incompatível com a prática de dominação, pois Freire advertia que: “A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (2008, p.3).

Essas foram as principais razões que levaram Paulo Freire a escrever inúmeras obras, voltadas para a liberdade da consciência, destacando-se em primazia a “Pedagogia do Oprimido”. Para muitos educadores esta é considerada sua obra-prima, visto que nela, ele traça referências de toda a sua trajetória, experiências e personalidade. Esta obra anuncia que, no processo ensino-aprendizagem, o educando não tem o conhecimento de um educador, mas isso não implica que este deva carregar valores deturpados de uma educação alienadora.

⁵ Oportunizar diálogo e reflexão para dar “voz” a quem ainda não fala.

3.1.2 Pensamento Freireano: fundamentos filosóficos balisadores

No contato com a obra de Paulo Freire, verifica-se que seu pensamento vai muito além do campo pedagógico. Como educador desenvolveu a sua teoria do conhecimento, que representa um ponto divisório em relação à prática político-pedagógico tradicional. A partir disso e em consonância com outras teorias críticas, inúmeras contribuições teóricas e práticas foram se delineando em várias partes do mundo, influenciando diversas áreas do conhecimento, ou seja, vários campos do pensar, da ciência e do saber humano. Freire está constantemente sendo redescoberto.

Um outro ponto relevante a ser esclarecido quanto ao destino da obra freireana é que, ao contrário do que muitos interpretam, ela não se direcionou apenas para a educação popular informal, haja vista que durante um longo período de sua vida assessorou sistemas educacionais nas ex-colônias portuguesas na África. Além disso, publicou trabalhos sobre a “escola primária”, inclusive um dos seus antigos trabalhos, datado de 1995, já tratava da organização e da participação dos pais na escola. Tampouco se pode dizer que ele se restringe a este ou aquele campo do saber. Mas, para se compreender um pouco mais sobre o pensamento de Paulo Freire é necessário mergulhar no contexto em que este surge, porque conforme o próprio transmite no conjunto de sua obra, não se pode fazer uma síntese do global sem mergulhar, inicialmente na própria realidade, ou seja, só se poderá ser universal quando se é capaz de ser local.

Desta forma, a influência primeira na obra de Paulo Freire é o seu contexto histórico como nordestino vivendo um movimento em que milhões deles estavam imersos na “cultura do silêncio” (como ele mesmo reportava-se em relação aos analfabetos) aos quais era imprescindível ‘dar a palavra’ para que pudessem “transitar” para a participação na construção de um novo Brasil. Então nesse sentido, nota-se a influência dos “círculos de cultura”⁶ do Serviço Social da Indústria – SESI, onde começou a trabalhar; da escola onde estudou; do fundo do quintal onde aprendeu as primeiras letras com gravetos, enfim essa referência de suas raízes o acompanharam ao longo da sua trajetória no Brasil e no mundo (GADOTTI, 2006).

Mas, para falar dos fundamentos filosóficos que influenciaram o pensamento freireano, convém explicitar inicialmente: qual seria a ideologia de Paulo Freire? O que sustenta o seu pensar? Para ele a filosofia tem o papel de acompanhar de forma reflexiva e crítica a ação pedagógica. Reflexiva porque muitos atos do cotidiano são realizados de forma mecânica, sem que se reflita sobre eles, como por exemplo escovar os dentes, tomar banho, apagar a luz, dentre

⁶ Ação criada Por Freire que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula, aonde acontece de fato a educação popular, ancorado em princípios como: diálogo, participação, trabalho em grupo e respeito mútuo.

outros. Tais fatos estão introjetados nas pessoas como mecanismos habituais. Freire (2008) dizia que a filosofia não pode ser vista com a superficialidade que se realizam esses atos. É preciso que se reflita criticamente sobre os fundamentos, alcances e limites de toda a ação que se realiza.

No campo educacional, especificamente, essa reflexão filosófica tem uma dimensão relevante que é de contribuir com elementos para constituir uma antropologia política, ou seja, como os atores sociais compreendem e experimentam a política, explicando como é o ser humano em processo de humanização com o qual se enfrenta o educador. Nesse sentido, o educador está se constituindo, posicionando-se e se politizando, com a tarefa de constituir um pensar engajado, ideológico, filosófico e político, como defendia Freire, comprometido com o processo de humanização para uma educação libertadora como substrato para uma educação popular. Nessa linha, vale destacar uma síntese de algumas das principais correntes filosóficas que contribuíram para o pensamento freireano: a filosofia existencial; a filosofia fenomenológica; a filosofia marxista; a filosofia hegeliana e a filosofia cristã.

3.1.2.1 A filosofia existencial

O conceito básico dessa corrente filosófica é a existência, o “*DANSEIN*”, termo que em alemão quer dizer “o ser que aí está”, cuja estrutura fundamental é a temporalidade, ou seja, o estar no tempo. Implica na existência concreta do outro, de outros seres ao redor, concretos, situados com características que podem ser absorvidas e observadas como por exemplo, as pessoas, as coisas, a vida social, política e cultural.

Os principais representantes da filosofia existencialista são Heidegger e Mounier (FREIRE, 2008). Heidegger trabalha a questão da capacidade do ser humano para absorver-se nas coisas. Ele analisa o “*DASEIN*”, utilizando a ideia de desapropriação sob três aspectos: em primeiro momento, seria a virtualidade de apreensão, perspectiva das atividades futuras, ou seja, o ser tem a virtude de olhar para frente, para um futuro que poderá transformar sua vida; em um segundo momento, estaria a virtualidade de apreensão retrospectiva, significado que, uma vez mergulhado na temporalidade, situado, o ser consegue voltar ao passado e verificar que muito do que se tem no presente é fruto de imposições genéticas, culturais, sociais, que marcam, ontologicamente o ser.

Já o terceiro momento seria a subordinação de se manter numa atitude de servidão diante do estar no mundo, porque trazendo uma carga do passado, observa-se e projeta-se um futuro, mas as experiências das tensões do cotidiano, imposições, levaram à subordinação. Então essa

temporalidade implica numa constante tensão como antecipação do futuro, dependência do passado e necessidade imprescindível de estar em contato com algumas coisas presentes (FREIRE, 2008). Resumindo: é o estar no mundo, o existir, essa é a marca fundamental da filosofia existencialista.

O risco dessa desapropriação é a alienação, o estranhamento, principalmente porque se vive em um mundo massificador, numa temporalidade que acomoda as pessoas, coisificando-as. Em Freire (2015), encontra-se a re-existenciación, ou seja, através de seu método ele colocava o educando em condições de re-existenciar criticamente as palavras que envolvem o seu mundo, através da capacidade de admirar e admirar-se, rediscutindo o seu universo a partir das coisas concretas existentes nele e nas outras pessoas. Outra categoria básica do pensamento freireano é também a temporalidade, o ato de educar é um ato situado no tempo, não pode ser feito hipoteticamente.

Mas, é em Mounier que Freire (2015) se aprofundará, uma vez que nele o conceito do “*DASEIN*” passa a ser personalista: o ser que aí está não pode ser uma coisa, passa a ser a pessoa, o outro. Ele defenderá essa personificação na sua forma existencialista de pensar. Outro ponto é a ideia de que a pessoa só se encontra perdendo-se, ou seja, a partir do momento em que a pessoa consegue “sair do seu mundo” para poder admirá-lo (olhá-lo) é que ela o compreenderá. Para ele, a existência se estende entre dois polos: o ter e o ser. O ter constitui a densidade do ser, correspondendo a tudo o que está em redor, ao mesmo tempo, são as tensões e limitações como consequência de ser, de estar no tempo e existir.

A funcionalização (cada um com a sua função) é uma marca muito presente na vida das pessoas. É o ter como critério para o existencialismo, ou seja, quem tem mais, impõe-se sobre quem tem menos. Então, viver no mundo é um risco, mas só é possível viver, existindo no tempo, mesmo correndo o risco da desapropriação. Para o existencialismo o ser humano é considerado como “ser no mundo”; como existência e “ser com outros” numa perspectiva de abertura, porém percebe-se uma nuance afetiva na filosofia existencial, expressa na angústia que resvala a totalidade do ser existente em direção ao nada, isso se deve ao contexto histórico em que surgiu esse pensamento (Europa, entre as duas grandes guerras mundiais).

Freire (2015) vai buscar no existencialismo algumas dessas ideias e ensina que viver é um risco, mas possível de superá-lo quando se acredita em alguma coisa. Dizia ainda que é apenas com base na experiência como existência que há possibilidade de comunicação de intersubjetividades pelo diálogo, pois cada um é um ser que situado no tempo, e com o outro possui uma subjetividade. Então o educador é uma subjetividade diante da subjetividade do educando.

Para Freire (2008, p.62), o ser humano como ser de existência “está no mundo e com o mundo” numa perspectiva de abertura, porque é um ser de relação e não apenas do contato, admira o mundo ao mesmo tempo em que é um “transformador desse mundo, da natureza, de sua própria pessoa e da história”. (GADOTTI; TORRES, 2014, p.184). Enfim, é um ser de práxis, entendida como ação-reflexão-ação. A experiência humana, diz ele: é um projeto por realizar como uma palavra por pronunciar; a existência autêntica é uma tensão dolorosa entre a luta pela personificação (Mounier), o risco da alienação (Heidegger) e coisificação (FREIRE, 2008).

Por isso, Freire (2008) postula uma educação desmistificadora, que anuncie uma pessoa nova num constante processo de personificação, denunciando a subtração da humanidade pelo opressor, por meio da alienação. Para ele a educação é um ato de conhecimento e não de memorização; o sujeito se conhecendo empreende a capacidade de realizar projetos, modificar a estrutura opressora. Freire (2008) reinterpreta a situação do ser humano contemporâneo, á luz da situação latino-americana em que surge a pedagogia do oprimido.

3.1.2.2 A filosofia fenomenológica

De acordo com (GIL, 2016) a Fenomenologia é, basicamente, uma reflexão sobre o conhecimento e de como é a estrutura do pensar humano. O precursor e representante mais significativo dessa corrente filosófica é Edmund Husserl. Para esse filósofo o processo do conhecimento passa por vários movimentos e momentos da consciência. A consciência psicológica (individual) realiza um movimento em direção às coisas com a finalidade de conhecê-las. A essência das coisas se manifesta e se oculta alternadamente no fenômeno das mesmas. Isso provoca um duplo movimento: da consciência em direção às coisas e destas em direção à consciência; configurando um momento do processo de conhecimento.

A segunda possibilidade histórica ou movimento, é que a consciência transforma “coisa em si” em objeto de conhecimento, é a objetividade entendida como uma atitude de querer conhecer. Então a consciência vai inventariar, ou seja, catalogar os objetos, as coisas que a cercam. Nesse momento, a objetividade é descritiva, está operando no terreno da “*DOXA*” (palavra grega que significa opinião); ou seja, despertou-se o desejo de conhecer, mais ainda está se operando num nível de compreensão “vulgar” da realidade, é o senso comum, um levantamento de possibilidades.

O terceiro movimento é a criticidade. A consciência “atravessa a coisa em si”, sai da compreensão “vulgar”, ultrapassando-a num esforço de conhecer seus componentes internos,

os mecanismos, as leis que regem aquele fenômeno. Esse é um momento qualitativamente superior aos anteriores, momentos da compreensão crítica.

A quarta possibilidade é a transcendentalidade, a qual se difere da transcendência vertical que busca explicações fora do universo material e concreto. Significa o nível máximo da consumação qualitativa, onde a consciência pode operar sobre o fenômeno para transformá-lo. Captando a vida do objeto e o seu destino, conhecendo seus destinos, conhecendo seus mecanismos internos e externos, o sujeito poderá usar a intencionalidade da consciência, para uma transformação viável historicamente (GIL, 2016).

Dessa forma, para a Fenomenologia, o ato de conhecer, o processo de conhecimento deve passar por esses quatro momentos. Freire (2015) assume esses conceitos, mas relaciona-os com a estrutura social, ou seja, além de servir para o sujeito individual, serve para pensar o social. Nesse sentido, analisa a América Latina de sua época distinguindo três tipos de marcos histórico e sócio-cultural: as sociedades fechadas, as sociedades em processo de transição e as sociedades abertas. A cada uma dessas estruturas sociais, corresponde um tipo diferente de consciência (categoria da Fenomenologia). Isso também está relacionado ao processo de construção do conhecimento, insere-se em uma dessas categorias, o educador que deverá reconhecer e contribuir para que se atinja a transcendentalidade, isto é a consciência criticamente transitiva.

Para Freire (2015), a consciência se constitui como totalidade intencionada, situada sócio-culturalmente na história, de tal modo que o ato de conhecer não termina no momento da aquisição dos conhecimentos existentes, continua na etapa de criação de novos conhecimentos. Da mesma forma, a conscientização não pode se reter no momento de desvelamento da realidade, pois ela só será autêntica quando essa prática se constituir numa unidade dinâmica e dialética com a prática de desvelar a realidade no sentido de transformá-la de forma comprometida. Outro indicativo da influência fenomenológica em Freire (2015) é a utilização das palavras e temas geradores os quais suscitam nos educadores a vontade de conhecer a partir das coisas que os rodeiam, opinando, compreendendo-as criticamente e agindo (conscientização) naquela realidade no sentido de mudá-la.

3.1.2.3 A filosofia marxista

O primeiro contato de Freire (2002) com o Materialismo Histórico Dialético⁷ se deu por

⁷ O Materialismo histórico dialético, consiste no modo de abordar os fenômenos da natureza, de estudar esses fenômenos e de concebê-los, é dialético, e sua interpretação dos fenômenos da natureza, seu modo de focalizá-los,

meio da obra de Herbet Marcuse e Erich Fromm, e mais adiante, de Antonio Gramsci.

Marcuse, citado por Freire (2003) faz análises sobre a razão negativa nas sociedades industrializadas no que se refere ao fenômeno da massificação. Esse autor inspirou fortemente o pensamento da década de 1960, principalmente no ano de 1968, os movimentos sociais, a sociedade européia, Latino-americana, Estados Unidos, a Revolução Cubana, as tentativas de golpe em vários países.

Erich Fromm, citado por Freire (2015), por sua vez, faz análises sobre a coisificação e a liberdade psicológica. O homem para Fromm é como um dente de engrenagem de uma máquina de produção, deixa de ser humano, para tornar-se uma coisa. Passa seu tempo fazendo coisas nas quais não está interessado, com pessoas nas quais não está interessado, produzindo coisas nas quais não está interessado, e, quando não está produzindo, está consumindo. À medida que o homem aumenta seu contato com as “coisas”, ele se afasta das pessoas. Evidentemente, tal afastamento acontece como uma estratégia para proteger tudo aquilo que foi levado a acumular, quanto mais ele acumula, mais distante torna-se das pessoas.

Basicamente, a influência dessas ideias vai permear o primeiro momento do pensamento freireano que é eminentemente socialista. Com esse pensar Freire foi acometido de muitas críticas, as quais foram abrandadas quando publica “Pedagogia da Esperança” e ainda com a contribuição de Torres com a obra “Pedagogia da Luta”, onde eles fazem releitura da obra “Pedagogia do Oprimido”, explicitando as categorias de seu pensamento, relacionando-as com as categorias marxistas: o opressor é quem detém os meios de produção; o oprimido é o que detém a força de trabalho (FREIRE, 2015)

Nos anos de 1970, Freire encontra outros marxistas, principalmente Gramsci, e assume outras categorias dessa corrente filosófica, como é o caso das classes sociais. Para Gramsci (2001), a sociedade está organizada em uma infraestrutura e uma superestrutura. A infraestrutura está baseada na economia, ou seja, na forma como ser humano se organiza para sobreviver, onde estão concentrados os meios de produção e, portanto, o capital. A superestrutura corresponde aos aparelhos ideológicos do Estado que vão sustentar e legitimar a forma da sociedade se organizar (escola, família, instituições sociais), como mecanismos reforçadores das estruturas de poder (GIROUX, 2012). Isso estratifica a sociedade naquilo que Marx chama de classes sociais, ou seja, de um lado o burguês e de outro o proletariado (GENTILLI; SILVA, 2016).

Freire (2015) anuncia que na sociedade classista sua opção é pelo proletariado. Sua

é materialista, e a aplicação dos fenômenos da vida em sociedade, de sua história, é histórico. (DEMO, 2000.)

análise das classes sociais trata da impossibilidade de uma humanização sem libertação, da mesma forma que não poderá haver liberdade sem transformação revolucionária da sociedade de classes.

Outra categoria marxista utilizada por Freire (2015) é a alienação social. Consiste na ação dos aparelhos ideológicos que alienam o ser humano, no caso o trabalhador, para que ele não se reconheça como objeto de exploração do patrão, pela mais valia e não venha se insurgir. A igreja, a escola e a família foram considerados por esse autor como instrumentos de fortalecimento da estrutura, não permitindo que haja mudanças, gerando alienação social que se articula numa relação dialética entre consciência e ideologia. Ao mesmo tempo que existe uma ideologia que quer sedimentar as estruturas sociais, existe movimento contrário a isso, havendo assim constante luta de classes.

Freire (2015) trabalha isso quando trata da consciência do oprimido, afirmando que só poderá haver libertação do oprimido pelo oprimido e não pelo opressor. Por isso, questiona o ato educativo feito de cima pra baixo, pois não é transformando a elite que se vai libertar o oprimido, mas sim se houver o inverso, ou seja, que o oprimido deve se descobrir “hospedeiro” do opressor e através de uma pedagógica libertadora, lutar pela sua humanização.

A escola, tanto para Marx quanto para Freire serve tanto para alienar como para transformar, para eles não existe uma educação neutra como o posicionamento hegemônico das classes dominantes tenta apregoar. É uma dialética constante, pois se sabe que existe um projeto educacional para reforçar o “*status quo*”, da mesma forma que há um movimento que questiona tudo isso e propõe a mudança por uma educação que contribua para a transformação das estruturas por meio da conscientização.

3.1.2.4 A filosofia hegeliana

De acordo com Freire (2015), para Hegel, o ser pensante ou sujeito passa por quatro momentos na busca do saber absoluto, do ideal, uma vez que este autor é o principal representante do pensamento idealista (FREIRE, 2015).

O primeiro momento, observa-se o sujeito como abstrato universal, ou seja, o espírito antes de sair de si, vendo-se como existente, situado, mas ainda voltado para o seu interior, como parte de um todo.

No segundo, ele sai de si num movimento de exteriorização onde irá perceber-se como um ser diante de outros seres, isso provoca uma situação de estranhamento porque aí ele nega a si mesmo para aceitar a presença do outro, ou seja, o sujeito se perde no mundo dos objetos

particulares e concretos, reconhecendo a existência destes como não sendo dele mesmo, apropriando-se daquele conhecimento dos objetos e dos outros sujeitos (FREIRE, 2015) como fundamental para si.

O terceiro se refere ao risco existencial do sujeito pender para a alienação e, ao invés de apropriar-se, perde-se no mundo dos objetos, coisificando-se. Nessa alienação o ser renuncia a fé em si mesmo e se entrega ao estranhamento, passando a ser mais um objeto. O que é produto do seu trabalho e do conhecimento se torna estranho a ele (FREIRE, 2015).

Segundo Freire (2015), Hegel entendia que o papel da filosofia seria de resgatar e dar o sentido de unificação da totalidade perdida. É, pois nesse sentido que se dá o quarto momento desse processo, no qual há um esforço de reflexão por meio da consciência, negando a alienação e nesse movimento de retorno já não mais virá como sujeito abstrato universal, mas sim como sujeito universal concreto, pois se volta sobre si mesmo e vê onde se perdeu, retomando a caminhada.

Essas categorias compõem a dialética hegeliana para entender a realidade racional onde ele afirma que o sujeito não se apropria só das coisas, mas também dos sujeitos (FREIRE, 2015). É a luta das consciências opostas, porque no momento do estranhamento, há o reconhecimento do outro ser que também é sujeito, possui outra subjetividade e, nesse conflito, nessa dialética, alguém se sujeita ao outro, apropriando-se de sua consciência.

Dessa luta entre as autoconsciências poderá surgir, o que Hegel chamou de pacto (FREIRE, 2015), no qual uma consciência se submete a outra para não morrer, há uma sobrevivência de ambos, mas um será independente e outro dependente. Será, segundo esse filósofo o senhor de um lado e o escravo de outro. Ele afirmava que a verdade da consciência independente se localiza na consciência servil. Só existe um senhor quando existe um escravo, um servo. Esta dialética hegeliana revela que para o sujeito se negar, precisa-se se ver como consciência repelida sobre si e poderá proporcionar a sua independência.

Em Freire (2015), percebe-se nitidamente essa influência quando ele afirmava que a luta do oprimido reside exatamente no ato de se reconhecer como tal, partejando um processo de libertação. Segundo esse autor (2015, p.31), “[...] aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. Para isso, só poderá haver uma pedagogia: a do oprimido, restauradora de ambos – opressor e oprimido. Na medida em que este se liberta, libertará aquele também.

Mas Freire (2015) supera a ideia de “pacto” e a substitui por uma saída humanista. Ele advogava que é se humanizando e resgatando a sua humanidade perdida que o oprimido se libertará e não se tornará um opressor, pois só ele é capaz de re-existenciar seu mundo,

dialeticamente, tratando-se assim, de uma luta que não pode ser individual, mas transformadora em uma luta coletiva. Neste sentido, a pedagogia do oprimido é a passagem da razão abstrata ou consciência oprimida para a práxis⁸ libertadora como negação da opressão numa dialética constante.

Esse processo, segundo Freire (2015) se dá em dois momentos: No primeiro momento dessa pedagogia, os oprimidos efetuam uma mudança de percepção, saem da cultura de dominação reconhecendo o mundo da opressão e estabelecendo um compromisso pela práxis. O segundo momento, expulsos os mitos criados na estrutura opressora, surge a ação cultural libertadora, que se faz com os atores em seus próprios contextos culturais, apresentando-se como instrumento libertador da cultura alienante, e também como valorização da cultura popular, na qual Freire (2015) anuncia que essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia de homens e mulheres em processo de libertação permanente, por isso a negação da negação está nos mecanismos criados pelos oprimidos como foco de resistência a dominação. É sair do senso comum para o universal concreto, que na linguagem freireana, consiste no desenvolvimento de consciência crítica, capaz de contribuir na busca pela libertação dentro de um projeto revolucionário.

3.1.2.5 A filosofia cristã

Está é uma corrente que está presente em toda obra de Paulo Freire, onde ele busca elementos das outras filosofias e trabalha numa perspectiva humana, cristã. É um pensar do ser sobre o ser. Para ele toda concepção do mundo e de Deus revelam a concepção que o ser humano tem de si mesmo. Mas não o ser humano como abstração, e sim concreto, existencial, real, histórico.

Freire (2015) usa o pensamento social católico que enfatiza o papel transformador da palavra libertação como meio do homem/mulher atingirem a salvação, a fim de asseverar que é um meio para atingir a humanização, porque o ser humano possui uma vocação ontológica (vocação para ser sujeito) que o distingue dos demais seres, pois, caracteriza-se como ápice da criação de Deus.

A opção de Paulo Freire pela educação popular, baseia-se na sua formação cristã, porque Jesus também fez sua opção e desencadeou um processo político solidário com os pobres e pecadores, mantendo-se fiel a ele até a morte. Nesse sentido, Freire (2015), optou por trabalhar

⁸ É a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

seu processo político direcionado aos explorados que ele vai chamar de oprimidos. Essas convicções permeiam todos os seus escritos.

Além dessas cinco correntes citadas, vale mencionar outra que também influenciou o pensar freireano: o pragmatismo, desenvolvido por John Dewey. Freire (2015) incorporou alguns elementos dessa corrente como: a educação problematizadora voltada para as experiências do educando; a ideia de “aprender fazendo”; o trabalho cooperativo; a relação entre teoria e prática; a pesquisa do meio e valorização da linguagem do educando. Entretanto, percebe-se uma diferença básica no que se refere a noção de cultura, que na perspectiva freireana significa considerar a cultura como espaço concreto de luta, “uma luta popular que agindo através da própria cultura participa da criação de sua própria liberdade”(BRANDÃO, 2014, 107).

Convém mencionar, que o grande consenso na obra de Freire (2008) é a presença constante da filosofia humanista, ou seja, o ser humano e os seus valores numa reflexão antropológica deste ser que coexiste com outros num contexto histórico, possuindo raízes espaço-temporais. Freire não conseguiu em vida a realização dessa utopia, mas deixou um legado para que se efetive no futuro esta meta, a fim de que seus ensinamentos sirvam de estímulo àqueles que, cotidianamente, encontram-se “abandonados” pela ausência de incentivos necessários para atravessar esse horizonte não utópico, mas passível de realização. Em meio à realidade da privação de liberdade de adolescentes, uma proposta de diálogo por meio do pensamento freireano, no sentido de se compreender a educação como prática de liberdade se transformou em um desafio.

Paulo Freire, considerado por diversos estudiosos e educadores nos espaços de conhecimento como sendo o “educador da liberdade”, tornou-se fundamental enquanto inspiração para a pesquisa realizada e que ensejou esta dissertação. Por meio da aproximação e aprofundamento de seu pensamento educativo, reconhece-se sua importância, remetendo à fidedignidade do seu trabalho, especialmente, com aqueles (as) que não têm acesso aos seus direitos sociais, dos mais básicos, como a alimentação, saúde e educação.

Para Freire não existe educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. E, inspirada na concepção de educação como prática de liberdade, que o próximo tópico se desenvolverá, numa relação entre pensamento freireano e educação na interação com as práticas pedagógicas, promovendo reflexões sobre o aspectos teóricos e práticos nas relações de trabalho docente do educador, atuante em espaços de privação de liberdade.

4 PENSAMENTO FREIREANO E EDUCAÇÃO NA INTERAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, busca-se correlacionar o pensamento freireano e suas contribuições com as práticas pedagógicas dos educandos que cumprem medidas socioeducativas de internação, que, muitas vezes, são rotulados como “infratores, predadores, delinquentes perigosos e outros adjetivos que constituem uma das faces da violência simbólica” (VOLPI, 2011, p.21). Busca, ainda, analisar a influência da mediação sociocultural na aprendizagem, bem como o contexto em que se articulam as experiências dos educandos privados de liberdade na construção do conhecimento. Assim, as especificidades do trabalho pedagógico são apresentadas de modo a valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem do educando, levando em consideração seus saberes e experiências adquiridos. Pretende-se, também, relatar sobre a formação do educador, ressaltando que, além da necessidade de uma formação contínua, os educadores devem perceber a realidade social e a condição de seus educandos, proporcionando-lhes um ensino que possibilite reflexão e criticidade, de modo que possam compreender os múltiplos mecanismos sociais.

4.1 A educação como medida socioeducativa de internação

Trabalhar com adolescentes privados de liberdade exige um olhar cuidadoso sobre as questões que são capazes de intervir na motivação do educando em sala de aula, uma vez que uma das ferramentas que dificultam o aprendizado se encontra no fato de o mesmo recomeçar a escolarização na fase da juventude, daí a opção pela Educação de Jovens e Adultos nas escolas que funcionam nas unidades de medidas socioeducativas.

A maioria desses adolescentes de modo algum teve possibilidade de acesso à escola e possuem a sensação de que a escola é um local de aprendizagem para crianças, além do mais, desconhecem o direito constitucional de acesso à escolarização gratuita e formal para todo e qualquer cidadão em idade escolar e, inclusive, para aqueles que estão em distorção idade/série. Eles acreditam que o fato de não terem estudado é “culpa” deles mesmos, contudo, caso venham a conceber a escola como um direito, independentemente da idade, supostamente aumentarão as chances de que o progresso de aprendizagem realmente aconteça, pois

Essas pessoas, mesmo que partam de condições menos favoráveis que outras de mais formação, são capazes de atuar com competência em contextos muito

diversos, vinculados a suas necessidades cotidianas. Ter presente as peculiaridades do seu pensamento, da sua forma de enfrentar os problemas não deve levar a pensar necessariamente em desvantagens intelectuais; seria conveniente reinterpretar todas essas peculiaridades no contexto de um processo de desenvolvimento diferente, com ritmos próprios e qualidades que situam a pessoa na fase da adolescência em uma dimensão particular (COLL SALVADOR, 2015, p. 191).

Por outro ângulo, para o jovem privado de liberdade, o tempo de permanência na escola constitui um fator importante para o seu crescimento e sua manutenção no ambiente escolar. Esses indivíduos possuem uma bagagem de conhecimentos que foram adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único local de socialização e produção dos saberes. Tais experiências de vida são significativas ao processo educacional, por isso, devem ser consideradas. Nessa direção, Freire (2008, p. 30) salienta que, “ensinar exige respeito a esses saberes e cultura dos educandos”. Desta maneira, esses adolescentes necessitam que os encaminhamentos pedagógicos sejam organizados de acordo com sua realidade temporal.

Para Arroyo (2014, p. 15), falar dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa é “falar, sobretudo, do jovem, pobre, negro, oprimido e excluído”. Identifica-se, dessa maneira, a estreita referência que se estabelece acerca da incidência da exclusão e as restrições ao acesso à educação. De acordo com Haddad e Di Pierrô (2018), a história brasileira oferece comprovações de que as margens da exclusão e inclusão educacional foram sendo construídas à extensão da cidadania política e social, em íntima ligação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos. Isto se evidencia nas estatísticas, em razão de que os percentuais abrangem, frequentemente, determinados “tipos sociais”. Por exemplo, nas questões referentes a raça e gênero, no Brasil, evidenciam-se as marcas sociais do preconceito em relação às mulheres e aos negros.

Falar do adolescente privado de liberdade é falar de questões que afligem a realidade social e da maneira como eles vêm sendo constituídos pelos modelos econômicos vigentes. “É ainda falar da existência de jovens subescolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso à escola pública, é falar da evasão e do fracasso escolar” (ARROYO, 2014, p. 15). Pode-se mencionar que estes adolescentes são de famílias carentes, geralmente numerosas, que vivem com sacrifício, bastante trabalho e pouco entretenimento, frequentemente submetidas a desafios e busca pela sobrevivência.

No Brasil, o retrato dessa população está relacionado diretamente a outras questões sociais graves que o país historicamente enfrenta, tal como a má distribuição de renda, a falta de empregabilidade, além de outros fatores agravantes. Oliveira (2011) argumenta que, cada

vez que se faz referência a indivíduos não escolarizadas na sociedade letrada que não possui compreensão da palavra escrita, mas que vive no mundo urbano, burocratizado, industrializado e escolarizado, na verdade está se fazendo menção a um sujeito que sabe coisas sobre esse mundo, possui consciência de que não domina plenamente o sistema de leitura e escrita e está, ativamente, procurando ferramentas pessoais para lidar com os desafios que enfrenta nas esferas da vida que exigem competências letradas.

Em uma compreensão ontológica, pode-se ressaltar que a educação também possui a função de colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que ele seja capaz de assimilá-los e nela conviver. Entretanto, isto não significa que estará assimilando todas as informações com uma postura passiva. Ao contrário, para que tenha uma boa aprendizagem, é fundamental que o sujeito realize um movimento que exija discernimento de sua parte na concepção defendida por Freire (2015), possibilite a sua cooperação de modo que se torne transformador de sua realidade externa e interna.

A educação, tem o dever de desenvolver pensamentos críticos, contribuindo no crescimento psíquico do indivíduo, uma vez que a intersubjetividade existente no ambiente escolar, por exemplo, e as convivências ali estabelecidas ampliam a consciência e o horizonte, isto é, modificam a forma de analisar e de se relacionar com o mundo. É um fator de enriquecimento para o desenvolvimento do ser humano.

Entretanto, de acordo com Becker (2016, p. 42):

A escola dentro do seu tradicionalismo, preocupa-se excessivamente com os métodos, esquecendo-se do mais importante, o desenvolvimento do aluno, sujeito que constrói o seu próprio conhecimento, não levando em conta as experiências anteriores, de vida do aluno, dando muitas vezes um tratamento de criança para o adulto.

Na mesma compreensão, Kuenzer (2012, p. 25) argumenta que o processo educativo, precisa trabalhar no intuito de ser:

Uma síntese entre a objetividade das relações sociais, produtivas e econômicas e a subjetividade, de tal modo que se dominem as diferentes linguagens, se desenvolva o raciocínio lógico e a capacidade de descobrir os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, mas também de manter a integridade humana.

Para tanto, se faz necessário ampliar a criticidade, a emancipação e a valorização dos saberes dos educandos. Deve-se, a princípio, possibilitar-lhes o acesso à cultura letrada, pois de acordo com Freire (2015, p. 18), "a cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge

no momento em que a cultura, como reflexo de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente". Para esse autor, alfabetizar-se é aprender a ler a palavra escrita; não somente aprender a replicar, mas a dizer a sua palavra, demonstração de sua cultura. A utilização da alfabetização cultural como procedimento resultará, dessa forma, em melhoria do profissional da educação, tanto na prática pedagógica quanto como cidadão, uma vez que o mesmo passará a ter uma percepção mais crítica e mais próxima da realidade do educando, permitindo uma participação dinâmica nas esferas política, cultural e do trabalho. Isto implica necessariamente a reavaliação da função da escola, do educador, nas diversas concepções de ensino e aprendizagem, e dos conteúdos a serem trabalhados nesses processos.

Vale evidenciar, que os jovens aprendem em diversas modalidades educacionais (formais, não formais e informais)⁹. Para Gohn (2015) na modalidade formal, cabe ao educador otimizar, além dos conhecimentos científicos e para a vida, diversas modalidades de atividades, objetivando a compreensão, responsabilidade e autonomia dos educandos. Porém, por mais que a aprendizagem se dê em situações formais é através da emancipação que ela será mais significativa, à medida que estiver centrada no educando, uma vez que ele será capaz de desenvolver o pensamento independente, a análise reflexiva e a capacidade crítica. Quanto mais independente for o educando, maior será a sua capacidade de tomar decisões, sistematizar atividade de aprendizagem e de aprender com a própria experiência ou em situações não formais.

Levar o educando a exercer sua autonomia depende da capacidade de reflexão crítica do educador e de como ele administra os conteúdos. Como afirma Martins (2016), um dos fundamentos da moderna teoria da aprendizagem dos jovens é fazer com que eles aprendam por meio da análise de suas experiências. Assim deverá acontecer com a estrutura da educação de adolescentes, na capacidade de diálogo, na reflexão crítica e na ordem de um saber-fazer.

A fim de que haja aprendizagem, o que se aprende precisa ter similaridade com a própria vida dos educandos e dos educadores. Em outras palavras, precisa ser significativo para os dois. A educação escolar precisa viabilizar a aquisição de mecanismos que permitem ir além do mundo tal qual se está adaptado a compreender pelos códigos linguísticos e signos culturais

⁹ Segundo Gohn (2015), a educação formal é constituída pela escolaridade institucionalizada e reconhecida do ponto de vista legal, bem como pelos níveis de ensino, mantida por organismos oficiais ou privados, regulamentada pelas políticas municipais, estaduais ou federais; a educação não formal é aquela que se aprende por intermédio dos processos de compartilhamento de experiências. Em geral, resulta de organizações, associações ou movimentos de grupos, cujos membros tenham um projeto social, pedagógico, cultural e político comum, que permita a organização em torno de objetivos, referenciais e propósitos que fundamentem suas lutas históricas; a educação informal ocorre nos processos de convivência, conversa e em espaços educativos informais, como clubes, a casa em que se mora, a rua, o bairro, a igreja, ou seja, espaços de convívio cultural e pessoal.

estabelecidos. O conhecimento escolar necessita estar fundamentado na aprendizagem da compreensão da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos educandos e dos educadores e o conhecimento que as disciplinas e demais saberes não disciplinares vão elaborando.

Dessa forma, é necessário prosseguir pensando no significado do conhecimento e das relações que se estabelecem com o saber acumulado e em permanente transformação nas sociedades e culturas do final do século. É um caminho para refletir o papel da escola no século XXI, o que se constitui no desafio de transformar permanentemente e de prosseguir aprendendo.

No Brasil, é essencial adotar uma postura diversa, uma vez que a educação de adolescentes privados de liberdade necessita estar orientada, prioritariamente, em prol do resgate da dívida social em matéria de educação. É fundamental lembrar que os componentes de transformação dizem respeito à mudança de paradigmas, no que se refere ao conhecimento, às crenças pessoais e às experiências prévias que permanecem na lembrança. E mais, “nos seres humanos a aprendizagem de novos conhecimentos é inerente ao próprio processo de desenvolvimento e de transformação do indivíduo” (DELVAL, 2011, p. 25).

O grande desafio, então, é gerar possibilidades em benefício de uma prática escolar capaz de diminuir as dificuldades que os educandos trazem e de respeitar a autonomia de aprendizagem e as diferenças individuais, assegurando o acesso e a permanência desses jovens no processo educacional. Vale enfatizar, que as políticas educacionais, historicamente se destinaram para a educação formal, a qual, passou a ser questionada por vários teóricos, dentre eles, Gadotti (2006), Paiva (2016) e Valle (2016), sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980 do século XX. Desta maneira, as ações governamentais se destinavam para a educação formal, como via de ascensão do predomínio capitalista. A educação não formal passou a permear esses questionamentos, permitindo entender o movimento de análise e questionamento da influência hegemônica da educação escolar e, nesse sentido, perceber a importante função que a educação informal assume nesse processo de redimensionamento do papel da escola.

Nesse sentido, Gohn (2015, p. 27) ao se reportar a educação não formal e informal anuncia que:

A educação não formal é toda a atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto os adultos como infantis, e a educação informal [é] um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes, modos, discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio (2015, p. 27).

Desta maneira, ainda que um dos princípios mais comuns entre a educação formal e a não formal seja a intencionalidade, não se pode dizer que a educação que se aprende, cotidianamente, seja desprovida dela. Seus processos acabam sendo preferentemente espontâneos, pouco institucionalizados ou sistematizados. A educação formal e a não formal trazem metas de aprendizagem ou formação que, inicialmente, são explícitos e possibilitam compreender os processos não burocratizados, não institucionalizados e não sistematizados da educação informal como aqueles que se dão no cotidiano de forma, muitas vezes, espontânea.

Para Gohn (2015):

Na educação informal não existe o reconhecimento social generalizado do papel educacional do agente como função própria ou específica [...] o contexto (espacial, institucional) do processo que gera feitos educacionais não é especificamente reconhecível como educacional. (p. 19).

A partir daí, Gohn se dispõe a singularizar a educação não formal da formal, resguardando a intencionalidade de objetivos explícitos como o que existe de mais comum junto delas. Para ela, a educação formal se caracteriza pelo fato de

[...] constituir uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio (da escola como lugar); o estabelecimento de tempos pré-determinados da atuação (horários, calendário escolar, etc.), a separação institucional de dois papéis assimétricos e complementares (professor e aluno), a pré-seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes por meio dos planos de estudos [...] (GOHN, 2015, p. 39).

A educação não formal não adota um currículo que possui sua aprovação condicionada a uma esfera institucional e legal, como conselhos estaduais, para ter seu funcionamento. Muito menos dispõe da necessidade de validação de calendários, titulação de educadores e estruturas rígidas.

De acordo com o estudo realizado até o momento, é possível evidenciar que a educação não formal já carrega uma dimensão fundamentalmente política. Isto se consubstancia nas bases comunitárias e societárias que configuraram, historicamente, sua origem e forma de sistematização. Essa configuração se manifesta nas organizações culturais e sociais que objetivam à autonomia, à cidadania, à integração e à conquista de grande parcela de grupos étnicos ou de gênero que lutam por referenciais identitários valorizados.

Configura-se, porém, na integração de indivíduos marginalizados no âmbito de uma sociedade meritocrática e desigual que, através do trabalho, tem excluído possibilidades de autonomia humana e inserção social. Embora a referência que se possui de inclusão seja a de

uma sociedade organizada no sistema de produção capitalista. É nessa mesma sociedade que as categorias, ao mesmo tempo em que buscam inclusão, não o fazem com o objetivo de legitimar este próprio sistema que, em si, já é excludente. É nessa direção que se concebe a formação política do trabalhador.

Com essas principais referências, a educação não formal se organiza dentro de movimentos sociais, na educação popular, no Terceiro Setor, no centro dos partidos políticos, assim como por meio da própria relação trabalho e educação. É apropriado destacar, que a educação popular, por sua especificidade, se enquadra inclusive na educação informal, por esse motivo é conhecida como educação para o povo.

4.1.1 O movimento da educação popular e a educação de jovens e adultos

De acordo com Gadotti e Torres (2014) numa visão conservadora e por que não dizer “burguesa”, o termo popular por um lado traduz a falsa unidade da sociedade e por outro, a massificação das camadas populares. Neste sentido, é definida como aquela oferecida a todas as camadas da sociedade, devendo ser gratuita e universal; e nessa visão universalizante e democrática cabe ao Estado assumir essa responsabilidade. Porém, percebe-se que não há nesta política, a participação ativa da sociedade civil, contradizendo os seus verdadeiros objetivos, uma vez que a burguesia no interior da escola se utiliza de meios de exclusão e segregação, para evidenciar o seu poder de comando no seio da sociedade, utilizando o discurso de educação para o povo ou educação popular, para disfarçar seu preparo coletivo e concretizar determinados fins.

Numa visão progressista transformadora, Paiva (2016) afirma que popular longe de significar pobreza ou apenas o que é comum a toda sociedade, refere-se a uma concepção de mundo e de história, construída pelas classes populares dentro da sociedade democrática, aliada diretamente à luta por melhor qualidade de vida e pela mudança na função social da escola. Uma educação popular nesta perspectiva está comprometida com os segmentos populares da sociedade, objetivando contribuir para a conscientização crítica da sua condição de classe oprimida e das potencialidades contidas nesta condição para uma possível transformação social. Portanto, essa educação nunca poderá emergir do estado burguês, mas sim do interior dos movimentos existentes na sociedade civil.

Por esta complexidade, de início a educação popular tendeu a ser tratada quase que exclusivamente fora do sistema de ensino, como extensão deste, relacionada às organizações populares ou ainda como sinônimo de escolarização elementar e profissionalizante para esses

segmentos. Por outro lado vem se denominando de educação popular aquela direcionada exclusivamente para jovens e adultos. Entretanto, apesar desta modalidade ser especificamente aquela destinada aos adolescentes privados de liberdade, foco da pesquisa realizada, não se pode deixar de enfatizar, partilhando da concepção progressista anteriormente explicitada, a necessidade de se abarcar dentro de um movimento de educação popular, todos os segmentos marginalizados e explorados na sociedade, incluídos ou não no sistema de ensino. Urge redimensioná-la no âmbito da sociedade classista e autoritária que não poupa da marginalização e da exploração os seus contingentes, através de triagem por idade, o que implica dizer que tanto adultos quanto jovens e crianças não escapam desse processo de exclusão social.

Esses esclarecimentos são pertinentes para se compreender a amplitude que assume a educação popular como meio de conscientização histórica, política e cultural das classes populares. Todavia, Gadotti (2006) afirma que, medidas políticas efetivas para proporcionar a instrução elementar ao povo, sempre estiveram aquém daquilo que se apregoava nos discursos políticos e nas próprias leis criadas no campo educacional. É por isso que, adentrou-se o século XXI, passa-se por ele e o país não conseguiu concretizar a tarefa que se propôs ainda no século XIX: a erradicação do analfabetismo.

Por conseguinte, na medida em que a escola pública regular e gratuita deixou a maioria da população sem acesso a ela, ou, ainda que muitos tenham conseguido ingressar, não puderam permanecer diante dos mais diversos mecanismos velados (autoritarismo, discriminação, avaliação classificatória), criados no interior dessa escola que, quase sempre, levaram à reprovação e/ou evasão escolar, fazendo da educação sistematizada um privilégio e não um direito.

Valle (2016) acrescenta que dessa seleção “natural” para o poder dominante, foram “descartados” os negros, os pobres, os trabalhadores, as mulheres, os adultos, os jovens e inúmeras crianças, o que contribuiu para aumento do número de analfabetos e semi-analfabetos. Mas, devido ao processo industrial-urbano de desenvolvimento econômico brasileiro, tornou-se necessária a inserção desses segmentos no mercado de trabalho. No mais, a vergonha do analfabetismo se tornou um fardo pesado para o prestígio da nação no cenário internacional. Desencadearam-se campanhas e políticas tanto dos governos quanto de outras entidades e organizações em prol de uma educação voltada para tais segmentos. Entretanto, não é de se estranhar que as iniciativas estatais pela promoção de uma educação para jovens e adultos, quase sempre estiveram na contramão das contribuições teóricas proporcionadas pelos intelectuais seriamente preocupados com a problemática, cujas formulações, ao serem usadas, serviram para materializarem medidas paliativas e compensatórias, traduzindo política e

pedagogicamente os interesses dominantes pela educação.

Gadotti (2006) assevera, que isso se justifica ao constatar-se que os movimentos de educação para adultos, surgiram com objetivos diferenciados. Muitos dos que foram levados a cabo por entidades da sociedade civil se apresentavam como um meio alternativo para se tratar o ensino dessa camada da população, o foco era promover o ser humano, dando-lhe as ferramentas necessárias para relacionar educação e trabalho com participação político-social. Esses objetivos fizeram coro ao serem vinculados à luta dos educadores pela democratização do ensino escolar, mobilizando campanhas pela erradicação do analfabetismo, contando ainda com os ideais libertários da militância esquerdista.

Mas, ao que tudo indica, tanta pressão precisava ser freada e o Estado deveria “tomar as rédeas da situação”, convergindo essa urgência educacional para a conveniência da sociedade capitalista nacional de forma a prover àquele algum tipo de educação, mas jamais poderia ser igual a regular oficializada. Eis que surge um modelo pedagógico específico para viabilizar a Educação para jovens e Adultos, através de uma política emergencial ressocializadora do sujeito tardiamente escolarizado, com saber fragmentado. Um modelo que pode auxiliar na conversão do sujeito em cidadão “educado”, mesmo que nunca com uma formação educacional sólida e nem transformado politicamente por ela. Enfim, como afirma Brandão: “[...] uma forma compensatória da necessidade de distribuição desigual do saber necessário [...]” (2014, p.33).

A EJA emerge nas bases da educação popular, gestada na efervescência ideológica dos movimentos sociais como um projeto que radicaliza um saber desalienante, propondo uma resignificação política, pragmática e simbólica de toda a educação pública, como uma forma de superação dessa educação de jovens e adultos que se oficializou. Convém, então, expor a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual é adotada na escolarização de adolescente privados de liberdade, relatando as principais iniciativas estatais para implementá-la, de que forma ela se institucionalizou e quais as possibilidades de transformá-la, efetivamente, numa educação popular no interior da escola pública.

4.1.2 EJA: considerações de uma modalidade que surge da educação não formal

A educação de jovens e adultos tem por objetivo precípua oferecer a educação escolar àqueles que não a tiveram em idade própria. Portanto, caracteriza-se como uma medida para compensar e oferecer o tempo, os conhecimentos e as possibilidades de inclusão social. Vale destacar que, ao se conceber o termo “inclusão” pode-se analisar outros conceitos, como cidadania, democracia, autonomia e, de certa forma, esperança. Embora o próprio modo de

produção vigente já se configure como competitivo, meritocrático e, portanto, excludente, em suas contradições, o qual oferece políticas de compensação.

Atualmente, o Estado capitalista contemporâneo cria suas formas de manutenção e preservação, oferecendo políticas que oportunizem a inserção social. Aliás, o próprio termo “inclusão” ou “inserção” já remete à forma capitalista. Isso significa dizer que, na medida em que se pressupõe a inclusão social, está se concebendo fazer parte e corroborar com a desigualdade social. Mas essa concepção de inclusão se traduz em contradição porque fazer parte significa participar das realizações mediadas por conhecimentos que não partem do contexto social, tecnológico, político, econômico e cultural, de modo que seja possível enfrentar os processos excludentes visando à emancipação do trabalhador.

Atualmente, a EJA não se caracteriza pela sua não formalidade apenas; pelo contrário, já se constitui como modalidade própria, prevista pela lei da educação escolar. Ela tem sido oferecida enquanto política pública garantida pelo Estado e, portanto, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 –, que, em seu Artigo 37, dispõe o seguinte: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria.” (BRASIL, 1996).

Não se pode negar a dimensão compensatória dessa modalidade. Não deixa de ser, portanto, uma política que, em tese, deveria ter prazo para terminar, caso se concebesse que o sistema de ensino pudesse incluir a todos, garantir continuidade de estudos, bem como o bom aproveitamento em termos da suficiência do seu papel fundamental: ensinar bem e a todos.

Contudo, os determinantes sociais, políticos e econômicos, inerentes ao modo de produção capitalista, têm excluído os jovens do sistema educativo. Não significa, de forma alguma, afirmar que o sistema de ensino escolar, em si, seja excludente. Essa análise seria, minimamente, linear ou idealista, visto que não expressa a complexidade das relações sociais, econômicas e políticas em suas condições concretas.

As relações sociais são condicionadas por diversos fatores de ordem social, política, econômica e cultural, como: excesso de educandos por turma, falta de contrapartida para que o jovem continue estudando, a não compreensão da função real da escola, por parte de muitos dos nossos jovens, a falta de política de recuperação de estudos, a desmotivação real de muitos educadores diante de suas precárias condições de trabalho, bem como a própria desestrutura social, exemplificam a complexidade de um sistema excludente, que engendra, em alguma medida, políticas como a EJA.

Por mais que não se possa, fazer uma análise mais complexa da exclusão social que se expressa no sistema educativo, não se pode deixar de destacar que existem, ainda, elementos

que fazem com que a EJA seja uma política necessária, mesmo que assistencialista e compensatória. Enquanto a educação pública foi historicamente restrita às classes populares, a universalização do seu acesso ainda não conseguiu garantir o número suficiente de vagas para todas as camadas sociais, isto implica dizer que, ainda não se conquistou todas as condições para a permanência do educando no sistema educativo. Portanto, há o acesso, mas sem continuidade e permanência, tendo em vista alguns dos aspectos já citados.

Ainda que a EJA enquanto política possua função reparadora, na medida em que tenta garantir o direito de acesso à educação, ela não se esgota aí. Não se trata de oferecer esse acesso apenas, mas de assegurar permanência e continuidade, também, acesso aos conhecimentos históricos, científicos e universais. Porém, muitos jovens ainda têm sido submetidos a um currículo adverso às suas especificidades histórico-culturais. Isso se dá, em grande parte, pela predominância de propostas curriculares baseadas na fragmentação do conhecimento, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente construídos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Para Arroyo (2014, p. 104-105) é importante salientar que:

Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos educadores e dos educandos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica.

É evidente que alguns dos problemas históricos vivenciados na educação são provenientes de uma organização escolar e curricular que, segundo análise de Arroyo (2014), separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. Diante da especificidade da demanda de adolescentes privados de liberdade esse fator se torna mais agravante. As vivências culturais e sociais dos jovens são ignoradas e a isso se articula à imposição de propostas curriculares que possuem uma lógica infantil e que são destinadas à educação regular. Nesse contexto, em vez de ser rompido e transformado, o comum é ressaltado.

O fato é que há algum tempo tem-se diversos apontamentos de como se deve aprimorar o currículo de modo a atender à especificidade dessa clientela. Freire alerta como se pode valorizar os sujeitos e suas experiências e, ao mesmo tempo, implementar um modelo curricular consoante às demandas do povo. Nessa direção, não há óbices em conciliar as experiências

peçoais, a vida em sociedade e a atividade produtiva para o enfrentamento de novas situações que ocorrem no cotidiano e dos inevitáveis conflitos que se apresentam na sociedade contemporânea. O processo educativo direcionado aos adolescentes em conflito com a lei adquire significado à medida que intrinsecamente se relaciona à prática de vida desses sujeitos, nos diferentes modos de viver e atuar no mundo com seus limites e possibilidades.

Portanto, segundo Soares (2013), além de reparadora, a EJA tem função equalizadora e qualificadora. É equalizadora quando o direito de acesso traz consigo uma possibilidade de enfrentar a desigualdade de oportunidades e permanência na escola por parte daqueles que, historicamente, foram desfavorecidos por conta da própria organização social e estrutural do modo de produção vigente. É qualificadora, por sua vez, quando garante não apenas acesso e permanência, mas conhecimentos que possibilitam à classe trabalhadora enfrentar a situação social, que, em si, já é desfavorecedora, e vislumbrar outros direitos. É nessa perspectiva que se concebe os termos “inclusão” e “cidadania”.

Ainda se vive em uma sociedade desigual que, pelo trabalho, insere e exclui sua população. Os trabalhadores ficam à mercê do tempo, das possibilidades de trabalho, do mercado de trabalho, das oportunidades de emprego. É nesse sentido que a EJA tem que ficar na dependência do trabalhador, e não o contrário. Ela deve ir ao encontro do seu tempo e, por isso, deve pressupor a flexibilidade para seus estudos. Ela, contudo, não pode legitimar a meritocracia da política de resultados do mercado de trabalho e, portanto, não pode ter como fim apenas a obtenção do diploma. No entanto, grande parte dos trabalhadores vai à escola justamente objetivando a diplomação em detrimento da formação.

A EJA, nas suas contradições, deve vislumbrar o mundo do trabalho em uma dimensão omnilateral e ontológica, e não de forma utilitarista e pragmática. Para tanto, deve pressupor a mediação do conhecimento universal, de maneira a possibilitar uma formação integral e deve contemplar a educação como ato político, conforme apregoava Freire. Isso significa, então, que cidadania não se resume em participar dos processos sociais, seja utilizando recursos tecnológicos, tendo emprego ou exercendo o poder do voto. Cidadão é aquele que, pela via do conhecimento real de suas condições, percebe e tem consciência dos processos discriminatórios e, de forma organizada, luta por políticas que garantam os direitos já previstos pela Constituição. É aqui que se concebe o papel da educação de jovens e adultos, que tem na educação popular sua gênese.

A análise feita até agora permitiu conhecer e compreender a educação em espaço não formal com fundamentos da educação não formal. Conforme Gohn (2015), a educação não formal não se organiza a partir das regras e burocracias da escola, não visa à outorga de graus,

tampouco seu tempo segue a matriz curricular escolar. No entanto, deve-se considerar, também, que a escolaridade pode – e deve – alcançar espaços não formais, como é o caso da educação para adolescentes privados de liberdade. Nesses espaços, há uma preocupação maior com uma rotina que, embora não seja a mesma da escola, baseia-se em tempos marcados e, até mesmo, em uma organização curricular. Isso significa que a educação em espaço não escolar não se trata, necessariamente, de educação não formal. No caso do atendimento aos adolescentes que cometeram ato infracional, há a educação formal sendo realizada em espaços não escolares.

4.2 Mediação pedagógica na educação como medida socioeducativa de internação

No processo educacional que envolve jovens privados de liberdade, é essencial analisar alguns recursos de mediação pedagógica. A estruturação do trabalho educativo com jovens que cometeram ato infracional precisa valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem dos educandos e respeitar os conhecimentos por eles obtidos, na informalidade de suas experiências diárias e do mundo do trabalho, implementando espaços interativos que possibilitem vencer as adversidades de maneira otimista, reconhecendo seus progressos.

Para tanto, no processo ensino e aprendizagem, a dinâmica educativa precisa estar comprometida com uma metodologia que facilite a relação ação-reflexão-ação e que propicie ao educando a percepção de suas experiências e a construção do conhecimento. “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão no permanente movimento da história (FREIRE, 2008, p. 154).

É fundamental o pensamento crítico, o desenvolvimento da autonomia intelectual, a dialogicidade e a formação ética. A educação para esses adolescentes objetiva preparar pessoas aptas a lutarem pelos seus direitos e de se apropriarem dos conhecimentos mediados pela escola para se aperfeiçoarem no mundo do trabalho e no convívio social. Resolver essa demanda exige, obrigatoriamente, um trabalho educativo no qual haja superação dos saberes que o educando traz do seu cotidiano, que é a representação da classe social à qual pertencem não no sentido de desvalorizar ou de priorizar um saber ao outro, mas no sentido de suscitar e implementar novos significados.

De acordo com Nogueira (2013b), a proposição de Freire, tomada através de um contexto mais contemporâneo, pode ser igualada a uma prática educativa que tenha como essência a metodologia dialética. Nesse sentido, não se aplicava exclusivamente à alfabetização, como sugerido primeiramente por ele, mas a qualquer prática pedagógica, visto

que a dialética inclusa nessa metodologia pressupõe uma ação que resulta da prática social, ampliando-se para princípios mais elaborados, dentre os quais: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática transformada.

Baseado na proposta freireana, o trabalho com temas geradores mantém-se bem atual, ao sugerir que o processo educativo deve partir do conhecimento prévio do educando, isto é, dos seus saberes e de suas experiências de vida. Freire corrobora o papel social da educação quando menciona que “a leitura de mundo precede a da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 2015, p. 12).

O conhecimento pedagógico de Freire tem influenciado uma concepção de educação que dá significado à educação permanente, quando preconiza que o processo educacional, que se inicia por intermédio da aquisição da escrita e da leitura, alonga-se no decorrer da existência humana. Com o uso de temas geradores, busca-se aplicar processos mentais de síntese e análise, simultaneamente com a problematização da situação existencial onde vive o educando. Nesse estudo, que agrega política e conhecimento, Freire incentivou jovens e adultos a retomarem seus direitos através de uma prática transformadora, que envolve o conhecimento sobre a realidade existencial dos educandos e a seleção de palavras ou temas que podem ser problematizados e debatidos. Posteriormente, trabalha-se os fundamentos escolares propriamente ditos, sempre com a mediação dialógica.

As fases da prática pedagógica fundamentada em temas geradores apresentam-se listadas a seguir (FREIRE, 2015).

1) Levantamento do universo vocabular dos grupos: trata-se de uma pesquisa inicial por parte dos educadores, através de reuniões, conversas, observações, para extrair do cotidiano existencial do grupo seu falar, seus usos e costumes, enfim, os vocábulos que melhor traduzem a vivência daquela comunidade.

Segundo Freire (2015), essa fase é enriquecedora para os educadores que, irão trabalhar com os educandos, porque além da troca interpessoal, ela proporciona visualizar a “leitura de mundo” daquele grupo, carregado de significados culturais que irão permitir a retirada dos “temas geradores” falados através das “palavras geradoras”.

2) Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular: a riqueza das palavras usuais da comunidade representam não só os instrumentos para a apreensão da leitura da língua, mas ao mesmo tempo, são mecanismos de releitura co-participada do contexto social e cultural, onde essa língua se situa, lugar de homem e mulheres “fazedores de cultura”, que ao se perceberem como tal, sentem a possibilidade da apropriação do código escrito. Por isso, as palavras geradoras assumem papel central para essas duas leituras, necessitando de critérios

que permitam selecioná-las. Freire (2015) aponta três critérios básicos para essa escolha: o da riqueza fonêmica; o das dificuldades fonéticas; e o teor pragmático da palavra;

Esses critérios contêm a fundamentação teórica do método Paulo Freire e tanto melhor será a palavra geradora, quanto mais ela contê-los em maiores percentuais possíveis, pois como elucida Freire (2015, p.114) são:

critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonética complexa, de ‘manipulidade’ dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa), maior ou menor adequação entre a palavra e o ser designado e pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza. (grifos da pesquisadora).

Portanto, o sentido dessas palavras deve apontar para a vida e o trabalho das pessoas com base em uma simbologia concreta da existência destas, da mesma maneira que: ‘chuva’, ‘enxada’ e ‘lavoura’ são para o lavrador; como: ‘favela’, ‘tijolo’ e ‘salário’ são para o operário (BRANDÃO, 2014).

3) Criação de situações existenciais típicas do grupo: as palavras geradoras codificam a existência do grupo pesquisado, para em um segundo momento, haver a decodificação, com o auxílio do educador, em situações de debates nos círculos de cultura, levando à conscientização, partindo do senso comum de forma a superá-la num processo que se torna politizador por proporcionar ao homem e a mulher uma visão de totalidade do mundo e da linguagem.

4) Elaboração de fichas-roteiro: estas devem servir de auxílio ao educador, mas nunca poderão ser rígidas e prescritas, pode ser um desenho, fotografia, que podem instrumentalizar para os primeiros debates e trocas de conhecimento sobre situações concretas.

5) Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores: também chamados de “fichas de descobertas”, elas contêm as famílias fonêmicas da palavra que está sendo decodificada e abre a possibilidade de se estabelecer combinações para a formação de novas palavras, a partir daquelas sílabas.

A natureza problematizadora do diálogo indicado por Freire se aproxima da compreensão dialética de humanização dos sujeitos e das explicações do convívio em sociedade. Pode-se afirmar que ele capta o sentido político e histórico do conhecimento e do princípio educativo que têm papel revolucionário e crítico.

Dentre as obras de Freire, *Pedagogia da Autonomia* (2002) obteve grande prestígio nas práticas pedagógicas. Nela, Freire analisa o sistema capitalista que se instaurou na sociedade

colaborando para uma ideologia desumana e fatalista e faz um convite para a prática da ética universal do ser humano, que liberta produzindo melhores condições de vida, criticando a exploração. Além do mais, denuncia a educação bancária, que tem por finalidade apenas a transferência de conhecimentos, e assevera que a educação deve ser libertadora, no qual educadores e educandos troquem saberes e experiências. De acordo com essa perspectiva, a função da escola deve ser escolher e sistematizar ferramentas que propiciem aos educandos uma análise a respeito da escrita que estão implementando, favorecendo e agilizando o processo de construção do conhecimento, proporcionando significado à prática social.

4.3 Constituir-se educador de adolescentes em conflito com a lei

Constituir-se educador de adolescentes em conflito com a lei é mais do que se tornar simplesmente um educador que ministra aulas. A responsabilidade com estes jovens transforma-o em um agente com a oportunidade de fomentar processos de conscientização que ressaltem a libertação em detrimento do encarceramento, próximo aos seus educandos nos mesmos princípios da justiça social. Refere-se a um posicionamento que demanda, acima de tudo, uma identidade conscientizada.

Responsabilizar-se na qualidade de sujeito dessa história demanda a necessidade de acolher os indivíduos, adolescentes privados de liberdade, como pessoas que manifestam habilidade e competência para compreender, desenvolver-se, socializar-se e, tornar-se construtor de sua própria história. Nesse sentido, o educador deverá ser capaz de tornar-se sujeito, autor e intelectual reflexivo, que transforma, pensa, e produz conhecimentos por meio de sua prática, uma vez que ele é agente principal no processo de mudança das condições objetivas e subjetivas do processo educacional. Consequentemente, o educador tem o seu valor histórico e é com sua atuação consciente que rompe com a ideologia da classe dominante.

No entanto, refletir na influência do educador como autor que colabora para o processo de transformação social exige compreender a obrigatoriedade que se tem de destacar que o educador não se constitui educador meramente com a aquisição de um título. Ele se constitui, especialmente, na sua vida docente. Isto implica dizer que o processo de formação inicial deverá ser ampliado para a formação continuada e por toda sua vida profissional.

Constata-se, dessa maneira, que o educador que trabalha com adolescentes em conflito com a lei, a partir de um posicionamento ético com os educandos, descobre-se aprendendo e toma conhecimento do quanto é autêntico é o pensamento freireano que afirma “ninguém ensina ninguém” (FREIRE, 2008, p.72). Ambos, educandos e educador, estão em processo de

formação e construção frequentemente. Em relação ao educador de adolescentes em conflito com a lei, observa-se que existe pouco empenho dos entes governamentais com a carreira e formação do profissional, sendo a educação básica sempre a menor das políticas públicas.

[...] as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se o professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de quebra-galhos, dá-se um jeitinho. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural. Fica-se correndo atrás do deficit, seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço (GATTI, 2017, p. 4).

Por conceber a formação dos educadores como algo de importância fundamental, Mialaret (2011, p. 96) atenta para o fato de que é desnecessário realizar uma formação padronizada para todos os educadores, objetivando com isso a serem exemplares do mesmo modelo. O ideal seria oportunizar possibilidades de serem bons educadores, em função de suas habilidades.

Zeichner (2013, p. 62-63) acrescenta a necessidade de que os aspirantes a educadores não terminem por agregar novas experiências ou conhecimentos a velhos alicerces. Em vista disso, anuncia que “deve-se preparar o educador para a investigação científica e reflexiva na condução e avaliação de sua própria prática e dos meios para teorizar a experiência adquirida, evitando defeitos de uma formação modelizante”.

Nesse prisma, Nóvoa (2012) ressalta que a formação do educador não é um entendimento uníssono, assim sendo se faz necessário oportunizar condições que promovam a reflexão e a tomada de consciência dos entraves ideológicos, sociais e culturais do fazer docente. O profissional docente não se faz pela sua própria consciência de declarar-se indivíduo que deve e pode colaborar para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, mas pela exigência de programas e sistemas que, na maioria, atuam como “remendos de borracharia” (ARROYO, 2014). Ainda que a possibilidade de se constituir educador passe pelo reconhecimento do outro, é fundamental ressaltar que essa formação passa inclusive pela tomada de consciência de si mesmo; no entanto constitui-se em uma consciência mediada.

Porém, não se trata de examinar este processo da ótica de vitimização do sistema, mas como a probabilidade de denúncia do fato de que o educador, ao trabalhar sob as imposições de sistemas sem reflexão de sua função na história de vida desses educandos, deixa de se posicionar como indivíduo e como tal não forma sua identidade de educador motivado pelo diálogo com o mundo e não rompe com os monólogos da escola (ALVES, 2013). Em vista disso, reproduz-se, produz e reproduz a alienação de seus educandos.

Essa circunstância contrapõe o que se defende em uma educação que almeja ser libertadora, uma vez que se apropria desses indivíduos todas as alternativas de demonstração explícita na partilha do diálogo, abre-se inclusive um ciclo de dependência e conformidade em relação aos sujeitos que os rodeiam. Este modelo de prática sem o propósito da libertação fortalece a ideia de incapacidade. As circunstâncias restritivas desses contextos de aprendizagem se convertem em impeditivos ao seu objetivo, transformando-a desinteressante e sem sentido, na medida em que aprender constitui-se no educador perguntar e o educando responder.

O educador é um ator fundamental na mediação entre o mundo das notícias momentâneas e o saber historicamente acumulado, mesmo que se presencie uma forte predisposição à desvalorização até mesmo dos saberes universais. No processo de formação do educador que atua com adolescentes privados de liberdade é urgente considerar que conhecimento é o que possibilita ao indivíduo a desalienação, em um sistema governado por uma elite que detém o poder do capital material e intelectual.

Conhecer é mais do que obter informações. Significa trabalhar as informações, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-la em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação (PIMENTA, 2015, p. 18).

Isso demanda que a formação do educador que trabalha com adolescentes privados de liberdade esteja comprometida e contemple o processo de transformação das condições objetivas e subjetivas desse jovem. Por isso, essa formação não pode ignorar a influência histórica desse indivíduo, cuja atitude consciente pode romper com a ideologia da classe dominante. Dessa forma, pensar no valor do educador como sujeito que colabora para processos de transformação social implica a compreensão de que o educador não se constitui educador quando se forma na licenciatura, mas, sobretudo, na sua carreira docente. Isto implica dizer que o processo de formação inicial, deverá ser ampliado para a formação em serviço, nos moldes de uma formação continuada; na declaração de Cunha, (2017, p. 78): “a ideia de que o educador se educa na prática da educação é fundamental [...]”. O fazer docente do educador das instituições socioeducativas pressupõe um comprometimento, acima de tudo, social. Para tanto,

no processo de formação, o educador precisa descobrir-se participante do diálogo, um diálogo que associe teoria e prática e, sobretudo, propicie a reflexão-ação-reflexão acerca dessa prática.

Uma prática diferenciada é formada através do fazer contínuo, no decorrer da vida, das vivências e experiências no ambiente escolar. Nesse sentido, se faz necessário analisar e relacionar as situações teórico-práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas junto aos educandos privados de liberdade. A construção de um projeto político pedagógico, estruturado pela tessitura do pensar-fazer, da reflexão-ação-reflexão, consistirá no plano da ação pedagógica, que terá como edificadores os registros da observação da prática social, que precisa se fortalecer em união com a comunidade escolar.

Para tanto, é necessário estar inserido no ambiente escolar, analisando e entendendo a prática pedagógica da instituição socioeducativa. Precisa-se instituir as metas que se pretende atingir, os mecanismos para alcançá-los, bem como as ações que serão desenvolvidas, os períodos e os participantes que estarão comprometidos com o desdobramento do projeto. A verificação da prática tem oportunizado uma revisitação da atuação pedagógica docente e dos pressupostos teórico-práticos que a orientam, permitindo fundamentar em outros referenciais a atuação profissional dos participantes. Rever a prática pedagógica colabora para incentivar modificações na cultura docente, como de pensamento, atitude e revisão do repertório, de crenças, valores, e conhecimentos.

Ações socioeducativas promovidas com responsabilidade podem modificar a realidade, alterando o seu rumo, provocando rupturas necessárias e aglutinando as forças que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, construído e refletido, dessa forma, o sistema de socioeducação deverá procurar conciliar suas necessidades, a de proteção da sociedade e a de promoção educativa do adolescente, buscando meios que ao mesmo tempo deverão dar respostas à sociedade quanto ao ato infracional praticado e que ao mesmo tempo promovendo uma intervenção educativa junto ao adolescente em conflito com a lei.

É importante, também ressaltar que, no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, os educadores devem se reapropriar da responsabilidade social docente. Ser docente demanda um compromisso político da profissão. Somente tal compromisso produz um processo crescente de conscientização dos educadores, em relação à construção educativa que se vivencia nos espaços de privação de liberdade.

Esse arcabouço teórico foi basilar na compreensão do objeto de pesquisa, como também, nas análises dos resultados. Na seção seguinte será apresentada a metodologia adotada como caminhos percorridos na realização da pesquisa, e que culminou no alcance dos objetivos propostos.

5 METODOLOGIA: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA

Esta seção tem a intenção de delinear a metodologia que orientou a realização da pesquisa, explicitando o método a ser adotado, abordagem da pesquisa e, posteriormente, procedimentos metodológicos, tratamento e análise de dados. Para Gatti (2012) pesquisa é, ao mesmo tempo, uma sucessão de invenções e de descobertas. A atividade de investigação científica possibilita a averiguação de informações e dados, a partir de técnicas específicas definidas para responder um problema/hipóteses, para a validação das respostas encontradas. “Às vezes, a pesquisa vai confirmar suas ideias ou opiniões, às vezes vai modificá-las, mas quase sempre vai ajudar a dar forma a seu pensamento” (GATTI, 2012, p. 146).

Pode-se, então, descrever pesquisa como o processo que, aplicado à metodologia científica, possibilita a consecução de novos conhecimentos na área da realidade social, entendida como todos os aspectos que incluem o sujeito e suas inúmeras ligações com outros sujeitos e organizações sociais (GIL, 2016). De acordo com a concepção desse autor, aplica-se a pesquisa no momento em que não se dispõe de conhecimento suficiente para refutar as questões associadas a um problema que se pretende averiguar; ou então, quando a informação disponível se encontra em situação de desorganização que não possa ser devidamente associada ao problema.

Averiguar a forma como se faz pesquisa, como ela avança e progride no decorrer do tempo, não é um trabalho fácil. Muitas são as questões e adversidades que surgem ao longo desse processo. Esclarecer as bases onde se constituem as crenças sobre as quais se constroem ramos de pesquisas específicos, as associações de cientistas que compartilham de um mesmo ponto de vista e, em equipe, estabelecem os rumos das atividades acadêmicas e práticas (aquilo a que se chama de “comunidade acadêmica”) em um determinado período, demanda determinada cautela.

Seguindo essas concepções, apresentar-se-á o método que foi utilizado para fundamentar a pesquisa, abordagem, procedimentos metodológicos, amostra, universo, finalizando com o tratamento e análise de dados. Essas etapas nos moldes formatados atendeu ao que se pretendeu e necessitou para a realização da pesquisa proposta.

5.1 Método: iniciando o caminho.

Em relação ao método, adotou-se as concepções e pressupostos da dialética na vertente marxista, a qual apresenta, por meio de seus conceitos fundamentais, a compreensão da

realidade como uma totalidade histórica, permeada pelas transformações, pelas contradições e conflitos entre o mundo real e o mundo subjetivo. Uma correlação dinâmica entre o mundo real e a subjetividade dos sujeitos na análise científica, uma inter-relação entre os indivíduos e o objeto, uma ligação intrínseca acerca do mundo objetivo e a imaterialidade do sujeito (DEMO, 2000; KONDER, 1991).

Marx e Engels eram apoiadores da natureza materialista da dialética, no qual era necessário impedir a divisão entre a natureza e a história humana, como se o sujeito não possuísse uma dimensão natural e iniciasse seu caminho na natureza, uma vez que para existir uma dialética da natureza era necessário existir uma dialética humana (KONDER, 1991).

A dialética histórico-estrutural de Marx vê a história movida por movimentos importantes e livres do desejo humano; são estes deslocamentos que constituem as transformações no cenário vivido pela humanidade. Com base nessa linha de pensamento, no conhecimento contemporâneo, a dialética apresentou uma função necessária como método alternativo de compreensão da realidade social (SANTOS, 2002a).

A dialética recebeu novo impulsionamento na contemporaneidade, apesar de estar fixada pela Escola de Frankfurt no meio social, foi restaurada pelas ciências naturais, depois de uma grande temporada de exílio, por meio das pesquisas desenvolvidas por Einstein na metade do século XX e reforçados por Prigogine, Capra e De Landa, no término do referido século (SANTOS, 2002a).

Em face à problemática da qualidade e da quantidade, a dialética revela que a importância das informações e das relações sociais são seus atributos essenciais. Revela, inclusive, que qualidade e quantidade são dependentes e correlatas, ensejando-se a ruptura das divisões qualitativo/quantitativo, micro/macro, exterioridade e interioridade com que se apresentam as distintas tendências sociológicas.

Diante do exposto, para que os objetivos propostos pudessem ser alcançados, foi de suma importância o uso do método dialético voltado à reflexão crítica da temática que ensejou a pesquisa. É certo que nenhuma abordagem, ou corrente do pensamento pode ser capaz de explicar todos os fatos e acontecimentos de uma determinada questão. Porém são caminhos que possibilitam identificar a historicidade dos processos sociais, da própria inserção do homem na sociedade.

É necessário privilegiar a abordagem dialética que:

[...] se pressupõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A dialética pensa a relação da quantidade

como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. [...] considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade com o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as determinações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (MINAYO, 1994, 24-25)

De acordo com Minayo (1994), o materialismo dialético tem por base a matéria, a dialética e a prática social e como objetivo o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência. Nesse contexto, o conhecimento científico refere-se a graus de conhecimento, a certa relatividade e provisoriedade desse conhecimento, uma vez que está incorporado na história, visto que indivíduo e objeto interagem, modificando-se mutuamente.

5.2 Abordagem da Pesquisa

No que se refere à abordagem, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo que, por considerar que ela apreende melhor à multiplicidade de sentidos presentes em um ambiente escolar como o Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN. Essa abordagem, estabelece uma ligação entre o pesquisador e o pesquisado, frente a um universo de significados presentes naquela realidade que não convém ser calculado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela coleta de dados em âmbito natural, no qual o próprio cientista deve buscar as informações, para que possa compreendê-las melhor em seu contexto. Os autores afirmam, ainda, que o pesquisador deve estar especialmente atento ao valor que os sujeitos dão aos objetos e à sua vida, não se preocupando em buscar evidências que comprovem hipóteses rigidamente definidas antes do início das pesquisas.

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 1994, p.21-22)

Destaca-se, dessa abordagem, as seguintes características, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.52):

O meio natural como sua fonte direta de informações, sendo que estes se apresentam predominantemente explicativos; o processo é mais importante do que o produto; o foco de atenção do pesquisador está, especialmente, no significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida; há a preocupação em relatar a perspectiva dos participantes; e a investigação dos dados busca seguir um processo indutivo.

Minayo (1994), define a pesquisa qualitativa como sendo particularmente útil quando uma situação apresenta muitas variáveis relevantes (crenças, motivações e ações das pessoas, organizações e instituições analisadas), ou quando os dados obtidos são insuficientes para que se proceda a uma análise estatística, como a pesquisa proposta.

5.3 Procedimentos Metodológicos

5.3.1 Tipo da pesquisa

O estudo empreendido contemplou o estudo de caso, de acordo com a compreensão de Yin (2015), tendo como *locus* o Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN. Para Yin (2015, p. 32), estudo de caso é balizado como: "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Esse tipo de pesquisa apresenta como prioridade enfatizar o conhecimento do particular, seja de uma pessoa, escola, programa ou grupo social.

A opção pela realização de um estudo de caso deu-se com vistas à singularidade da situação, já que se revela útil para conhecer os problemas, as dificuldades e entender a dinâmica da prática educativa, assim como as relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. O interesse da pesquisadora, nesse sentido, foi realizar uma análise aprofundada do cotidiano escolar, de modo a extrair as concepções construídas por educandos e educadores participantes da pesquisa, integrantes da equipe escolar do Centro Socioeducativo de Internação - CESEIN, no que concerne às práticas pedagógicas desenvolvidas naquela unidade educacional. Conforme Yin (2015, p.21),"o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos."

Mesmo se configurando como similar a tantos outros, o "caso" em foco tornou-se

distinto, por representar um interesse particular e específico de análise: a dinâmica da criação, aplicação, desenvolvimento e influência das "práticas pedagógicas" no processo de aprendizado e de experiências educativas de adolescentes autores de ato infracional à luz das contribuições freireanas.

No estudo de caso, o cientista aplica uma multiplicidade de dados, coletados em diversas fases da pesquisa, através de diferentes fontes de informação. Embora os estudos de caso sejam, em essência, estudo de natureza qualitativa, podem permitir dados quantitativos a fim de apoiar alguma particularidade do problema investigado. (DEMO, 2000).

Desta maneira, para uma compreensão mais ampla do fenômeno em análise, é necessário ressaltar os múltiplos aspectos em que ele se manifesta, assim como o contexto em que se posiciona. A discrepância e as dissidências tão específicos do cenário social, precisam estar presentes na pesquisa (YIN, 2015). A aplicação do estudo de caso, torna-se cada vez maior, no que concerne à pesquisa social, uma vez que investiga acontecimentos da vida real cujas fronteiras não estão visivelmente mencionadas.

o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2015, p.21)

O estudo de caso precisa ser feito para potencializar o que pode ser compreendido no espaço de tempo disponível para a pesquisa. É um estudo de múltiplas concepções. Isso significa que o pesquisador não analisa só a linguagem e pontos de vista dos "atores", mas também dos grupos pertinentes de "atores" e a interação entre eles.

Na concepção de Demo, (2000, p.42) o estudo de caso "não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado". De outra forma, Yin (2015, p.32) reitera que "um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular" e Gil (2016, p.20) coloca que o "estudo de caso é uma descrição de uma situação gerencial".

Yin (2015, p.23) assevera que

o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

O estudo de caso, de acordo com Demo (2000), está fundamentado na análise intensa de um único organismo; englobando informações numerosas e detalhadas, com o intuito de relatar, examinar e analisar a solução de um problema. Sendo assim, é fundamental o emprego de técnicas de coleta de dados uniformemente variadas (entrevistas, documentos, observações). De acordo com o autor acima citado, este modo de investigação por si mesmo, tem uma natureza específica, visto que sua capacidade de generalização é restrita, na medida em que a validade de seus resultados mantém-se contingente. Esses resultados não se revelam obrigatoriamente corretos em outros casos, mesmo semelhantes, e fontes de diferenças distintas introduzidas no caso escapam completamente à análise. Outro ponto pertinente do estudo de caso é a facilidade de estabelecer paralelos entre dois ou mais pontos de vistas específicos, o que dá procedência as pesquisas comparativas de casos.

Yin (2015, p.23) ressalta que, para se explicar o estudo a ser utilizado é necessário observar as indagações que são colocadas pela pesquisa. De maneira específica, esse tipo de estudo é apropriado para responder às questões "como" e "porque", que são perguntas explicativas e tratam de relações operacionais que trancorrem ao longo do tempo mais do que periodicamente ou incidentemente.

De acordo com Yin (2015, p.19), a opção pela utilização do estudo de caso deve ser dada a partir do estudo de acontecimentos contemporâneos, em ocasiões onde os comportamentos relevantes não conseguem ser manipulados, mas onde é permitido se fazer entrevistas sistemáticas e observações diretas. O estudo de caso se define pela "capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações".

Este método é útil, segundo Gil (2016, p.27), “quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre”.

Os objetivos do método estudo de caso, de acordo com Demo (2000, p.15), são:

- (1) capturar o esquema de referência e a definição da situação de um dado participante;
- (2) permitir um exame detalhado do processo organizacional; e
- (3) esclarecer aqueles fatores particulares ao caso que podem levar a um maior entendimento da causalidade.

Nesse sentido, Yin (2015, p.21) propõe alguns critérios para que se possa realizar um bom estudo de caso: elaborar uma proposta de pesquisa que aceite críticas; ao se fazer

generalizações, fazê-las em referência às questões teóricas e não para populações ou universos; planejar o uso, tanto quanto possível, da técnica do código qualitativo para traços e elementos individuais que são suscetíveis de tais sistematizações; e evitar narrativas longas.

A verificação de evidências no estudo de caso é uma das menos desenvolvidas e uma das mais difíceis na condução do estudo (YIN, 2015). Muitas vezes, um pesquisador começa um estudo de caso sem uma compreensão muito clara das evidências a serem analisadas, podendo encontrar obstáculos na realização deste passo. Para Yin (2015, p.109) é fundamental, para se fazer esta análise, dispor de uma técnica geral, porém, este autor indica duas técnicas para que podem ser utilizadas para obter evidências: confiança nas proposições teóricas com base nas proposições que traduzem as questões da pesquisa; e desenvolvimento da descrição do caso com o detalhamento de um plano descritivo para ajudar a diferenciar os tipos de eventos que podem ser quantificados.

O estudo de caso tem duplo propósito; por um lado, tenta chegar a uma compreensão ampla da categoria em análise e por outro, busca desenvolver argumentações teóricas mais gerais sobre uniformidade do processo e organizações sociais.

Dessa forma não pode ser concebido segundo uma mentalidade única para testar proposições gerais; (...) tem que ser preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e descritivos. (...) Assim postos, os objetivos do estudo de caso mal podem ser conscientizados; é utópico supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de tudo. (GIL, 2016, p.18-19)

Diante do exposto, considera-se que o estudo de caso foi o tipo de pesquisa que se adequou ao que se pesquisou, na medida em que se vislumbrou ter acesso às particularidades e ações dos educandos, bem como, às práticas de ensino dos educadores do CESEIN porque se tratou de uma instituição socioeducativa única dentro do estado do Amapá dedicada em receber jovens autores de ato infracional.

5.3.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa teve como *locus* a Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda da rede estadual de ensino do Estado do Amapá, localizada na cidade de Macapá, no bairro do Beírol. A seleção da escola partiu justamente porque a mesma está localizada dentro do Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN e atende um público estudantil de 88 educandos que cumprem medida socioeducativa de internação. A escola atende 88 adolescentes em

cumprimento de medida socioeducativa de internação, na faixa etária de 14 a 21 anos de idade.

A referida escola atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA com a Alfabetização; o Ensino Fundamental -1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas; e o Ensino Médio (1ª e 2ª etapas). Funciona em dois turnos e conta com 37 educadores, três pedagogos, quatro serventes (dois pela manhã e dois à tarde), três cozinheiras, um diretor pedagógico, um diretor adjunto, um secretário escolar, um técnico em informática e um agente administrativo. Na esfera administrativa está contemplada a gestão direta de recursos financeiros através do Caixa Escolar, em que o diretor adjunto exerce a função de gerenciador dos recursos financeiros destinados à manutenção do prédio escolar e compra de merenda.

5.3.3 Instrumentos de coleta de dados

O planejamento das etapas de coleta de dados e do levantamento foi feito a partir do cenário investigado e dos indivíduos envolvidos. Ressalta-se, porém, conforme assinala Yin (2015), que para descrever um estudo de caso qualitativo, como proposto por essa pesquisa, o pesquisador precisa ter tolerância à ambiguidade. Ou seja, “saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa” (p. 59). Ser, ainda, comunicativo para facilitar o acesso ao trabalho de campo e ter sensibilidade para que consiga perceber cada detalhe do contexto observado e recorrer, para tanto, às suas emoções, concepções e intuições.

As informações foram coletadas por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas. Pretendeu-se com esses instrumentos realizar uma análise aprofundada do cotidiano escolar, direcionada para analisar as práticas pedagógicas, desenvolvidas no Centro Socioeducativo de Internação - CESEIN e suas contribuições para a ressocialização de adolescentes autores de ato infracional no Estado do Amapá, tomando como balizadoras as contribuições Freireanas.

Observação participante

A observação é considerada participante, quando o pesquisador interage, em maior ou menor grau, com a realidade que procura conhecer (YIN, 2015), para este autor, ao mesmo tempo em que o pesquisador se envolve com os sujeitos observados, deve também desenvolver um certo distanciamento - estranhamento -, de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos.

Segundo Erickson (1988), “um observador participante tenta ver os eventos nos quais participa do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista e estabelecimento de valores dos vários atores nos mesmos” (p.13), ou seja, deverá ter a sensibilidade de compreender de que o que está sendo observado é uma entre várias possibilidades humanas de interação social. Ele deverá, segundo esse mesmo autor, fazer anotações descritivas sobre comportamentos verbais e não-verbais dos participantes da pesquisa nos eventos observados.

Afinal, este instrumento requer a sensibilidade, a seriedade, a clareza quanto ao objeto a ser estudado e a capacidade de investigar sem interferir no cotidiano daquilo que se analisa.

A técnica sobre observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. [...] A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são submetidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (MINAYO, 1994, p.60)

A observação verificou as práticas pedagógicas dos educadores que desenvolvem suas atividades profissionais na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, que fica localizada dentro do Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN, destacando aspectos relacionados à infraestrutura e funcionamento de natureza pedagógica. Essa observação se deu especificamente nas salas de aulas dos educadores nas turmas de Ensino Fundamental II, que são: duas turmas de 3ª Etapa e uma turma de 4ª Etapa da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, essas anotações foram sistematizadas e transformadas em relatórios de campo, onde foram descritas os comportamentos e atitudes verbais e não-verbais dos sujeitos investigados.

Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada também será um instrumento de coleta de dados de “fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 1994, p.64). Esse instrumento contempla perguntas que são formuladas previamente obedecendo um roteiro de questões derivadas dos objetivos do estudo podendo ocorrer perguntas adicionais.

Segundo Triviños (1987, p. 57)), a entrevista semiestruturada:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Optou-se pela entrevista semiestruturada por ser uma técnica muito importante para detectar atitudes, motivações e opiniões do entrevistado, na medida em que, a partir dos eixos temáticos definidos, o sujeito tem liberdade para expressar espontaneamente sua relação, suas opiniões e seus sentimentos sobre a prática pedagógica desenvolvida no CESEIN.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (...) pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta, de alcance mais superficial, como o questionário. (TRIVINOS, 1987, p.34)

Foram realizados dois momentos de entrevistas durante o período de pesquisa de campo: um com adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação na unidade e outro com os educadores. As entrevistas trataram sobre as práticas pedagógicas dos educadores, sendo gravadas com a permissão dos participantes.

Participantes da pesquisa

Visando precisar a população a ser envolvida na pesquisa, dos 36 educadores que desenvolvem suas atividades docentes na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, (18) educadores estão em sala de aula, o que correspondeu a cinquenta por cento dos que estão em efetivo exercício de regência de classe. Dentre esses foram selecionados nove educadores para participar da pesquisa. O critério de seleção foi o tempo de atuação profissional há mais de cinco anos na escola. Para a seleção dos educandos foi utilizado como critério, escolher os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação há mais de seis meses, o que totalizou oito educandos. Com o intuito de se resguardar o anonimato dos participantes, optou-se por identificá-los por letras maiúsculas do alfabeto. Esses participantes responderam

a entrevista semiestruturada (Apêndices B e C), após assinarem o Termo de Livre Consentimento (Apêndice A). Vale ressaltar que a observação foi realizada nas aulas dos educadores selecionados.

5.4 Tratamento e análise dos dados

O tratamento dos dados foi embasado na análise de conteúdo concebida por Bardin (2002, p.38), pois “[...] utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Com relação à sua finalidade: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p.38). Portanto, a inferência poderá revelar o que conduziu a um determinado enunciado (causas) e as consequências que poderão provocar (possíveis efeitos).

De acordo com Bardin (2002), a análise de conteúdo compõe-se de três etapas, as quais utilizou-se no tratamento e análise dos dados: 1) Pré-análise das informações, compreendida como a sistematização e organização e dos dados coletados; 2) Exploração do material, quando os dados “brutos”; 3) Interpretação dos dados, a qual pautada em uma base teórica, referendada nas primeiras sessões desta Dissertação de Mestrado.

Para Minayo (1994), trata-se de um método que em sua instrumentalização, além de confirmar os pressupostos da pesquisa, permitirá chegar a uma profundidade mais complexa, desvendando seus conteúdos não quantificáveis.

5.5 Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes

A pesquisa engendrou riscos no sentido de que o processo de entrevista aflorou em muitos momentos a sensibilidade dos entrevistados: nos educadores que almejam contribuir para a ressocialização dos adolescentes que se encontram em um momento delicado de suas vidas, privados de liberdade, assim como, nos próprios adolescentes, os quais estão na condição de sentenciados pela justiça por terem cometido um ato infracional. No tocante aos benefícios, os seus resultados poderão subsidiar a reformulação do Projeto Político da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, e políticas públicas educacionais sintonizadas com a especificidade vivenciada na escola, além de contribuir na melhoria da rotina e prática pedagógica dos educadores, visando uma educação, transformadora.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unifap e aprovada sob o Número do Parecer: 4.366.739; CAAE: 39602720.0.0000.0003 (Anexo 1).

6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A RESSOCIALIZAÇÃO

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa, os quais estão relacionados ao fazer docente. O foco são as práticas, todavia, julgou-se oportuno dissertar, inicialmente, sobre o Projeto Político Pedagógico, considerando ser o instrumento norteador do desenvolvimento das atividades escolares aplicadas pela Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda. Não obstante, a formação do educador se revelou relevante de ser tratada, uma vez que o público atendido, os adolescentes autores de ato infracional, é singular devido as suas circunstâncias de vida experienciadas fora das grades, como também, a sua condição de reclusão.

6.1 Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda

A proposta político-pedagógica do CESEIN se encarregou não só de dar norteamento ao processo político-educativo da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, mas também de implantá-la enquanto uma unidade escolar, exclusiva para jovens autores de ato infracional no Estado do Amapá. Esse então seria o primeiro ponto a se considerar na análise da referida proposta, ou seja, seu caráter duplamente inovador, tanto de implantação e criação de uma escola, quanto de materialização de uma prática à luz de uma concepção de educação baseada no pensamento freireano para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Um segundo ponto é o seu caráter técnico, por tratar-se de um projeto político-pedagógico que requer não somente ideias justapostas, sobre uma determinada concepção educativa, mas, sobretudo, clareza teórica e concatenação metodológica e técnica para sua construção dentro de princípios norteadores e organizacionais do trabalho da escola.

O projeto político-pedagógico, cria significado à medida em que se questiona sobre o que se quer com a escola e os rumos a seguir, dentro de limites e possibilidades. Por isso, ele precisa ser fruto de reflexão e investigação. O trabalho pedagógico que o projeto explicita, tem como meta a preparação e capacitação dos adolescentes para um novo projeto de vida, mais justo e humano. Trata-se de recriar sujeitos, críticos, criativos, capazes de possibilitar condições que tornarão possíveis novas estruturas sociais pautadas na fraternidade, solidariedade, justiça social e na verdadeira cidadania para todos.

A questão do projeto político-pedagógico, tal como vem sendo discutida atualmente, deve priorizar de forma intensa a busca das raízes e da identidade, justamente porque essa busca de identidade e da história (a dos povos indígenas e africanos) faz parte da universalidade dos

seres humanos. A escola tem o papel de resgatar tudo isto, através do projeto político-pedagógico, visto que é um espaço de criação, de liberdade e de afirmação dos sujeitos. Como expressou o Educador “B”: “a escola tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas impostas”.

Nesse sentido, portanto, destaca-se a importância da escola manifestar suas concepções políticas pedagógicas na prática para, assim, contribuir com o processo de libertação dos indivíduos. Não basta a escola ter um projeto político-pedagógico se em sala de aula o educador não vivenciar com os educandos as concepções da escola, ou seja, a construção de um sujeito crítico, reflexivo e capaz de atuar na sociedade, pois ele é o mediador de uma educação, que poderá ser para a manutenção ou para a transformação social, dependendo da prática pedagógica que adotar no exercício de sua profissão.

Mas, uma questão é preocupante. Observou durante a pesquisa realizadas “*in loco*”, que atualmente, cinquenta por cento (50%) dos educadores que trabalham escola havia ingressado recentemente. No entanto, acredita-se que, para se implementar com eficácia e operacionalidade um trabalho com base no pensamento freireano, é preciso que se garanta primar pela não rotatividade ou por uma rotatividade mínima do seu quadro de educadores porque isso impescinde a constante avaliação do trabalho como um todo para se ter o controle sistemático dos avanços, limites e perspectivas de todo o processo educativo que está sendo desenvolvido, ação esta, que não pode ser efetuada por pessoa estranha a ele.

Outro aspecto a ressaltar se refere ao processo de adaptação à proposta que não se realizou de forma rigorosa, com cursos de capacitação voltados para àquela metodologia que exige não só “simpatia” ou umas poucas pinceladas de teoria, mas clareza política, teórica e metodológica, para se trabalhar, sobretudo com um público especial, como é o caso em estudo. Por conseguinte, segundo alguns educadores entrevistados, o início foi “meio conturbado”. Conforme acentuou o Educador “A”, “o início foi meio conturbado, enquanto alguns educadores tentavam caminhar, progressivamente, na linha apontada pelo projeto político pedagógico da escola, outros insistiram no modo convencional de dar aula”.

Do que está sendo dito, pode-se inferir que à tradição politqueira burocrática e pedagógica, ainda são fardos pesados que sobrecarregam o desenvolvimento do trabalho e dificultam a adoção do pensamento freireano como norte. Pode-se afirmar, sem a preocupação de cometer injustiças, que é o envolvimento de alguns poucos educadores, em conjunto com uma parte do corpo administrativo que vêm mantendo e impulsionando a escola para obter, em certa medida, o êxito educacional.

De acordo com Alves (2013, p. 33):

Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca e a atuação é no campo “não formal”, entretanto, professores e educadores engajados no ensino vem adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Pois, a educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica.

Com efeito, a escola veio materializando-se “aos trancos e barrancos” nesses treze anos de funcionamento, a registrar pela realização de algumas ações, como por exemplo, a implantação do Laboratório de Informática, para o acompanhamento, paralelo à sala de aula, dos educandos que demonstram dificuldades de aprendizagem. Registra-se também, o empenho crescente que os educadores vêm imprimindo para tornar o processo avaliativo da escola o menos sentenciador possível, batendo de frente com as formas convencionais de avaliação, tanto na maneira de conduzi-lo enquanto processo diagnóstico/dialógico, quanto na de registrá-lo. E, por mais que se lute para implantar uma proposta educacional não aferida e classificatória, é necessário ainda “driblar” a legislação com um projeto político pedagógico que intermedie dialeticamente as imposições do sistema capitalista, revertendo-as em prol do educando e da qualidade da educação a ele ofertada dentro de parâmetros críticos, participativos, conscientes e solidários na luta pela democratização da sociedade.

Nesses argumentos historicizadores da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, cabe ainda mencionar, que ela deu um salto qualitativo quanto à sua inserção social e resgate do papel da escola nesse biênio de 2017/2018, especialmente no ano de 2018, com a realização de algumas parceiras reciprocamente importantes. Dentre essas convém citar.

- Vara da Infância de Adolescência, visando um trabalho de prevenção junto à família através de palestras e estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente.
- DIESP – Divisão de Ensino Especial de Secretaria de Estado da Educação, cujo intuito é de ampliar o conhecimento dos educadores da escola para apoiar educandos com necessidades educativas especiais, visando a inclusão;
- Conselho Tutelar, numa busca de apoio ao trabalho da escola, retirando desse órgão as contribuições e conhecimento na área em que atua crianças e adolescentes;
- HEMOAP – visando assessorar os educadores da escola através de palestras educativas a fim de torná-los multiplicadores de informações para educar os adolescentes;
- UNA – União dos Negros do Amapá, através do Projeto “Rompendo as Amaras” que

objetiva o resgate e a valorização da cultura;

- Assessoria da Juventude, visando a inclusão dos jovens quem cumprem medida socioeducativa, que vivem em situação de risco social, contribuindo para a sua conscientização de cidadania e vida em grupo.

Além desses parceiros, existem outros como o Teatro das Bacabeiras, o Grupo de Capoeira “Jussara”, Cruz Vermelha, SENAC – Serviço Nacional do Comércio, entre outros, perfazendo um total de oito parceiras, com a pretensão de ampliar esse número.

Não obstante, vem se tentando dinamizar a proposta político pedagógica da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, através de inúmeros projetos interdisciplinares; pleiteia-se ainda, a implantação de instâncias deliberativas ainda inexistentes, como é o caso do Conselho Escolar; além das constantes discussões em prol de novos direcionamentos para os trabalhos das Coordenações Diretiva e Pedagógica, a fim de que se atue, efetivamente, numa linha de educação libertadora, que antes de ser uma simples metodologia, aponta para um projeto de sociedade que deve ser viabilizado no presente, ainda que este esteja rechaçado de impedimentos estruturais e ideológicos.

O adolescente no cumprimento da medida socioeducativa de internação deverá ser assistido nessa perspectiva, devendo ser respeitado em suas aspirações e em seus direitos de cidadãos aliados do processo de ensino, não como meros objetos, mas como sujeitos ativos no processo de construção de um saber que eles ajudaram a emergir, valorizando seu próprio conhecimento, mas superando toda uma relação mítica com a realidade opressora. Desta forma, o compromisso ético-político dos educadores deve sobrepor-se a qualquer entrave colocado pelo sistema político, caso este venha impor limites ao alcance das metas para a educação que se almeja.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a escola não é uma ilha isolada, pois está inserida no interior da sociedade. Interliga-se a muitas instituições diferentes, com propostas e objetivos dos mais diversos possíveis, sofre todo o tipo de influências e impactos do mundo, atravessa as mais diversas relações de poder: democráticas, dominadoras, discriminatórias, hierárquicas e outras mais.

Diante do exposto, é importante esclarecer, que o político e o pedagógico são construções indissociáveis no processo educativo, haja vista que projeto “é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso pedagógico e, também [...] político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2015, p.13). Há que se considerar também, para essa construção, alguns fundamentos básicos, favorecedores de sucesso de um projeto, apontados por Gadotti e Romão (2017 p.37-

38), quais sejam:

As finalidades da escola, isto é, clareza nos efeitos intencionalmente pretendidos com a ação educativa que se desenvolve ou se quer desenvolver, no que se refere à legislação em vigor, formação cultural que se pretende privilegiar. Tipos de relação entre trabalho e formação profissional que se quer defender, e que tipo de contribuição na construção do ser humano se quer viabilizar.

Comunicação eficiente, um projeto deve ser claro e objetivo para ser facilmente compreendido.

Adesão voluntária e consciente ao projeto, isto é, o envolvimento co-partícipe de todos os segmentos é que irá garantir o êxito do projeto.

Suporte institucional e financeiro, significando a necessidade de uma vontade política bem como o conhecimento conciso de todos para com o projeto, principalmente dos dirigentes, além, é claro, de recursos financeiros claramente definidos.

Controle, acompanhamento e avaliação, que pressupõe todo projeto, pois este é sempre inconcluso e se apresenta num constante devir.

Ambiente favorável, referindo-se à relação mágico-simbólica que sedimenta a todos os envolvidos em um projeto.

Credibilidade, que significa comprovada competência e legitimidade daqueles que defendem as idéias do projeto.

Referencial teórico, que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto.

A ausência desses princípios pode redundar em obstáculos à elaboração e implementação de um projeto educativo para a escola, principalmente, porque se defende a educação como um processo exigente, rigoroso e planejado. Nada comparado ao espontaneísmo, tampouco a imposições “de cima para baixo”, mas, acima de tudo, com respeito à caminhada que exige rupturas como o presente e expectativas para o futuro, tempo para discussão, ousadia para a ação, compromisso e competência para a efetivação. Nesse sentido, destaca-se o valor do projeto político-pedagógico na escola, uma vez que se partilha das ideias de Gandin e Cruz (2015, p.20-21), quando afirmam que o centro do processo educativo não é o conteúdo pré-estabelecido, nem o educador e nem o educando, é sempre o projeto político-pedagógico.

Para Freire (2003) política é a tentativa de conhecer realmente tanto a natureza das coisas políticas, quanto a ordem política justa e boa. Isso pode ser compreendido na seguinte passagem:

Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. (FREIRE, 2003, p.16.)

Nessa passagem fica claro o modo como Freire (2003) se posiciona, isto é, o autor respeita as diferentes perspectivas na medida em que podem ser consideradas perspectivas conscientes. Após este reconhecimento das perspectivas a partir do posicionamento do “ter um certo ponto de vista”, o autor logo fornece os conteúdos específicos de sua própria posição. Este procedimento marca a posição específica frente ao mundo. E as últimas palavras da citação acima são enfáticas a este respeito.

Segundo o autor, a luta por uma sociedade melhor exige competência que acontece pela via do conhecimento. Nesse sentido, cabe ao educador aguçar a curiosidade do educando para que ele se transforme em sujeito de produção de conhecimento. É preciso estimular a busca do conhecimento, o qual ambos (educando e educador) emergem num processo de aprendizagem numa relação dialógica e de interação. Nessa ótica, o autor adverte que é possível propor outra forma de abordar o conhecimento, não apenas pela transmissão, pois ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22). Assim, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de intervir e mudar a realidade social vigente.

Neste sentido, é interessante ressaltar que pensar e implantar um projeto educativo não é tarefa fácil, principalmente se, com ele, houver intenção, em alguma mudança estrutural. Sem querer banalizar as relações de poder implícitas na gestação de um projeto de políticas, infere-se que a proposta política-pedagógica estudada, traz em sua justificativa essa intenção, situando a educação para jovens autores de ato infracional no contexto global e local, ainda que de maneira tímida e apontando, desde então, mudanças significativas, como a organização por ciclos e não por etapas como vinha sendo feito na referida instituição. O 1º Ciclo, com duração de dois anos, constitui-se de estudos de alfabetização e pós-alfabetização (quatro primeiros anos do Ensino Fundamental); o 2º Ciclo, com duração de um ano, corresponde ao 5º e 6º ano (Suplência I) e 3º Ciclo, de igual duração, corresponde ao 7º e 8º ano (Suplência II). Do ponto de vista da técnica convencional de um projeto político-pedagógico, é preciso um desmembramento dessa contextualização em “marcos”: situacional, doutrinal e operativo; onde se pode obter maior clareza do que se possui, do que se quer e de como se pretende agir para

alcançar essas metas.

Em parte, tal fato não fere o mérito da proposta, uma vez que a mesma se compõem de uma linguagem clara e objetiva, para situá-la, face à legislação em vigor no bojo da problemática educacional do público atendido. Consta como horizonte de sua intenção o combate à exclusão a partir de possibilidades educacionais como projetos educativos e instrumentos avaliativos que poderão se configurar em fatores de acesso e permanência desses jovens, na escola, com base em uma educação libertadora, durante o período do cumprimento da medida socioeducativa de internação.

No que diz respeito a frequência e o regime de promoção é compatível com a legislação em vigor para essa modalidade de ensino. Uma outra inovação é a visão progressista de currículo que embasa a referida proposta, cuja base curricular se apresenta com desmembramentos das disciplinas por áreas de conhecimento, a saber: Linguagem e Códigos: Língua Portuguesa; Educação Física e Artes; Ciências da Natureza: Ciências; Biologia; Física e Química; Ciências Humanas: História; Geografia; Filosofia; Sociologia e Ensino Religioso; Ciências da Matemática: Matemática. Além disso, propõe complementos importantes que vêm corroborar seus objetivos de formação globalizada. Tais complementos são: Informática, Laboratório de Aprendizagem, Formação Social e Oficinas de Trabalho.

O projeto contém mecanismos de organização que enfatizam as formas de condução do processo educativo de maneira concatenada e sequencial, primando pela preocupação com a prática social e a possível intervenção do cidadão na realidade em que está inserido. Ressalta ainda, a importância do exercício da prática interdisciplinar e a necessidade de abordarem sobre temas relevantes ao contexto histórico-social dos adolescentes. Apresenta como critérios básicos a linha político-pedagógica da escola, as necessidades e aspirações desses adolescentes e as especificidades de cada área do conhecimento, para possibilitar uma visão totalizante e integradora, entendidos como resultantes da relação indivíduo e realidade contextual.

O projeto político-pedagógico da escola é uma reflexão de seu cotidiano, o que pressupõe continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Para Nogueira o projeto político-pedagógico:

é um documento teórico-prático que pressupõe relação de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita (2018a, p. 29).

Para Oliveira-Formosinho:

[...] na sua essencialidade um projeto político-pedagógico opera com relações de conhecimento e de poder, são as discussões em torno de uma mudança paradigmática que centralizam as preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e pelas atuais políticas educacionais (2012, p. 42).

O projeto político-pedagógico compreende processos vividos nas práticas educativas das escolas e estes não acontecem tal como são prescritos pelos órgãos reguladores, pois as vivências cotidianas e as exigências e necessidades de cada escola são heterogêneas. Portanto, os projetos políticos-pedagógicos partem de orientações oficiais e são recriados e ressignificados de acordo com as necessidades de cada escola. Para o Educador “D”, o projeto político-pedagógico da escola pesquisada: “deve estar fundamentado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita, assegurando igualdade, qualidade, gestão democrática, autonomia e valorização do magistério”.

Para este educador o projeto político-pedagógico é concebido como organização do trabalho da escola e deve está fundamentado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita, assegurando igualdade, qualidade, gestão democrática e liberdade (associada à ideia de autonomia) e valorização do magistério.

Para Cunha:

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se no horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimido uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para o projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação (2017, p.44).

Neste sentido, vale ressaltar que o projeto político-pedagógico da escola pesquisada, faz menção à necessidade de adoção de conceitos já formulados para servirem de apoio ao encadeamento teórico da medida socioeducativa, possibilitando a construção e organização dos conhecimentos em toda a sua complexidade, necessários ao desvelamento, compreensão e criticização dos adolescentes em conflito com a lei. Esclareça-se que os conteúdos aplicados podem ser específicos, transversais e longitudinais, dependendo do grau de abrangência deles nas construções temáticas.

Em seguida, traça subsídios para direcionar mecanismos pertinentes ao processo de criação, transmissão e discussão do conhecimento, indicando posturas a serem adotadas dentro

dos pressupostos de um planejamento participativo e de uma gestão democrática na escola. Em última referência, trata da avaliação como processo diagnóstico e reflexivo, totalizante das ações, implicações práticas e do respeito ao tempo individual de cada elemento no processo, apontando não só para o processo ensino aprendizagem, mas, também, para o projeto educacional e político da escola como um todo.

Não há dúvida quanto à intenção de se fazer uma educação embasada no pensamento freireano na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda que foge ao convencionalismo, no que se atribui aos adolescentes autores de ato infracional. Levando-se em consideração os educandos que em numa atitude interacionista atuam em um contexto histórico e pedagógico-político, contribuindo com um projeto de sociedade democratizada, nos moldes da cidadania, o que exige, conforme entende-se, sujeitos com uma formação humana.

Não obstante a isso, a pesquisa realizada junto aos atores do processo, possibilitou verificar que a Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda surgiu de maneira inusitada dentro de uma Unidade de Internação, em um local nada convencional para uma escola funcionar. Um lugar incomum e um público específico. Por isso, sua inserção na vida da comunidade em que se situa, foi, de início, uma relação de choque, muito conturbada. Mas, à medida que se avançava na adaptação àquela situação, criavam-se mecanismos de inclusão. Em face de sua singularidade não há inserção na comunidade, uma vez que não se pode ainda considerá-la como um centro cultural do CESEIN, onde se pode encontrar lazer, entretenimento e cultura diariamente, dadas as suas especificidades.

Entretanto, a preocupação com o seu engajamento nos problemas e aspirações da comunidade pode ser notada através do trabalho de base que vem sendo realizado, o qual envolve educadores e educandos para uma mudança de atitude com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, o que é um importante ponto de partida. Ao se firmar as parcerias já mencionadas, deu-se um passo significativo para transpor os muros e se fazer presente na vida histórica-cultural e social do público atendido pela escola, mas tudo isso ainda esta sendo construído. Exige tempo, empenho e constante revisão. Os projetos em andamento são direcionados para além da sala de aula e propõe a utilização de espaços na Fundação da Criança e do Adolescente - FCRIA, porém são implementados na ordem inversa: primeiro se realiza a ação, depois há a sistematização do projeto. Dessa forma, o risco de cair no espontaneísmo, no “fazer de qualquer jeito”, é eminente, o que nada tem a ver com uma ação político-pedagógico planejada com rigor para assegurar seu intento de educação para adolescentes em conflito com a lei.

O espaço daquela escola ainda está restrito aos seus funcionários, educandos,

funcionários do CESEIN e da Vara de Infância e Juventude e alguns poucos parceiros e visitantes, mas as relações que são estabelecidas no seu interior fomentam discussões ricas, respeito às diferenças, além disso, são consideradas as particularidades do ser humano (sentimento, peculiaridades e valores). Observou-se algumas posturas de intolerância por alguns funcionários e educadores, porém a escola se assume como estimuladora do diálogo, numa relação de horizontalidade e respeito tanto entre seus membros do quadro administrativo e pedagógico quanto com os educandos e pais.

Para os educadores a escola deve ser vista como um ambiente educativo, como espaço de formação construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. De acordo com o Educador “D”:

“A gestão nesse ambiente estabelece um elo com os adolescentes, principalmente por meio do diretor, que coordena as questões de ordem administrativa e pedagógica. Em outras escolas, o contato dos estudantes acontece diretamente com o coordenador pedagógico”.

Nesse sentido, Delval (2011) acrescenta que a escola é um mundo social, que tem características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. Diante do exposto, pode-se ressaltar que a escola pesquisada, enquanto organização social, é formada por pessoas que interagem e que têm suas próprias práticas impregnadas de uma cultura própria que envolve educandos, educadores e funcionários.

Enfatiza-se um processo constante de rupturas com as práticas tradicionais massificadoras. O projeto Político Pedagógico da referida escola, como já se afirmou, quanto ao compromisso com uma educação libertadora e, gradativamente, as atividades, projetos e estudos dos temas geradores vão apontando para esse compromisso com a mudança. No entanto, a ausência de um quadro permanente de profissionais na escola é uma condição limitante. A ausência de apoio necessário, nesse sentido, pela SEED e FCRIA, é visível quando esta não realiza e não tem programa de formação continuada para os educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Quando muito, realiza seminários ou encontros assistematicamente, com doses homeopáticas de metodologia e subsídios teóricos pouco densos que raramente provocam mudanças no fazer pedagógico. Como observou-se, através do depoimento do Educador “F”:

“Precisamos ter consciência de que os assuntos a serem estudados nos cursos de formação não podem se referir somente a questões didático-pedagógicas.

Nosso trabalho na educação é multirreferencial, ou seja, há vários aspectos políticos, econômicos, culturais, legais, éticos, entre outros, relacionados com o que fazemos, que precisam ser estudados sob o enfoque de outras áreas do conhecimento”.

É preciso ter clareza que o processo de educação continuada dos educadores não acontece somente em momentos pontuais que têm essa intencionalidade explícita, mas também no cotidiano da prática. Há momentos importantes do cotidiano que passam despercebidos e que colaboram de forma significativa para a reconstrução da prática dos educadores.

Essa perspectiva de educação continuada é denominada por Mialaret (2011, p. 57) como formação na ação, ou seja,

acontece quando professores e coordenadores atuam como parceiros, agindo conjuntamente nas decisões correspondentes às necessidades identificadas por eles próprios ou pela escola com relação aos processos de ensino e aprendizagem. Isso significa dizer que sob essa perspectiva, o processo de formação está vinculado à prática, à sua observação e à sua avaliação. É a partir delas, e para responder a suas demandas, que coordenadores e professores discutem, analisam e planejam. Trata-se, ainda, de um processo que envolve reflexões centradas “na ação, sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação”.

Por isso a ascensão coletiva ao projeto de educação defendido pela escola está constantemente sendo comprometida. Justiça seja feita àqueles e àquelas que não só o incorporam como projeto de escola, mas também como um projeto de vida, que é o caso de educadores e educadoras que se apresentam como incansáveis colaboradores na implementação do referido projeto. Incluindo-se também vários funcionários da SEED e FCRIA.

É pertinente enfatizar que se privilegiam discussões constantes sobre os problemas e possíveis alternativas para superá-los, além das reuniões por área e ciclos. Mensalmente realiza-se encontros pedagógicos para estudar as bases fundamentais da proposta político pedagógico da escola, avaliando-se criticamente o trabalho realizado, buscando enraizar uma postura ética para os profissionais que lá atuam. No entanto, percebeu-se que o alvo principal é a relação educador-educando no processo educativo, deixando-se de fora dessas discussões outros funcionários. Estes, por estarem numa escola que trabalha com adolescentes em conflito com a lei, precisam ser considerados também educadores, uma vez que sua atitude alheia ao processo, igualmente pode limitar o espaço de alcance da dimensão sócio-cultural dessa educação, o qual prevê o compartilhamento das diferentes vivências, ou seja, a escola precisa, antes de tudo, desvencilhar-se, o quanto possível das estruturas existentes no seu interior que ainda contribuem para despolitizar, desumanizar, submeter, classificar e segregar. Caso contrário, não

poderá de forma alguma contribuir com as mudanças externas a ela, tampouco como política de governo para adolescentes autores de ato infracional.

A formação teórica e metodológica do educador é que irá dar sustentação à qualidade do conhecimento construído numa visão de totalidade e criticidade. Se essa formação for parcial e fragmentada, igualmente parcial e fragmentado será o conhecimento construído/reproduzido em sala em aula. Ser educador implica, além de toda uma concepção de construção da identidade do sujeito, um saber ensinar, que agrega um conjunto de saberes, os quais ultrapassam o contexto dos saberes conteudísticos fundamentais à sua prática.

Freire (2002) contextualiza esses saberes fundamentais em relação à prática por ele denominadas educativo-crítica ou progressista, relacionando-os também à natureza da prática conservadora. Dentre suas concepções Freire (2002) enfatiza que não há docência sem discência. Dessa forma, por meio da sociabilidade, a escola se consolida enquanto espaço ou lugar onde se realizam trocas, e onde o educador, ao exercer seu papel, atende às expectativas mais amplas da sociedade, amplia na mesma proporção seu estilo de ser, além de optar por (ou ser induzido) a buscar capacitação e aperfeiçoamento contínuo de sua formação para que possa, da melhor forma possível, executar suas tarefas e atender aos anseios da sociedade. Esse procedimento é de extrema relevância, pois de acordo com o Educador “E”: “Com o passar dos anos, o professor vai endurecendo sua prática, ficando cada vez mais difícil as mudanças e inovações”

Isto implica mencionar que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática docente. Exige transitar de um pensar, de uma curiosidade ingênua (inicial), para um pensar e uma curiosidade crítica, epistemológica, sendo sujeito desse processo de mudança. Freire (2008) chama atenção para o aspecto emocional, manifestado pelo que denominou “justa raiva”, a qual deve ter um papel primordialmente formador, como no caso da “raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência” (FREIRE, 2008, p. 40). Entretanto, a “raiva” não deve evoluir para um estágio em que não haja limites e daí para a odiosidade perniciosa.

Neste sentido, ensinar exige reconhecimento e o fortalecimento da identidade cultural, ou seja, tem o sentido de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque é capaz de amar” (FREIRE, 2008, p. 41), e se assumindo como sujeito é capaz de reconhecer-se como objeto.

Na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda o que se observou foi a ausência de clareza teórica de alguns educadores, sobre educação libertadora, não só no campo

filosófico, mas também pragmático. Isso se configura em um entrave para uma boa atuação na prática cotidiana. Além disso, destaca-se a carência na escola de uma biblioteca para a pesquisa do educador tanto em livros da sua área de atuação, quanto de fundamentação sobre a teoria pedagógica que embasa o projeto político-pedagógico daquela instituição.

A escola, como espaço democrático e de formação, deve incluir no centro das suas práticas a leitura e, conseqüentemente, criar um espaço físico que não seja uma mera extensão da sala de aula. A biblioteca escolar deve ser criada a fim de que os educandos entrem em contato com os diferentes suportes textuais, façam relação com o conhecimento difundido em sala e ampliem a sua própria percepção de mundo. Como se observou, através das palavras do Educador “A”: “É importante que haja interação entre a sala de aula e a biblioteca para o desenvolvimento de hábitos de leitura entre os adolescentes”.

Pensar na biblioteca para o público que cumpre medida socioeducativa requer, sobretudo, a preocupação de criar um espaço de aproximação com o adolescente. Um acervo que atenda ao gosto e que antecipe as expectativas dos adolescentes com títulos cuidadosamente selecionados. Este acervo deverá contemplar os mais diferentes suportes e gêneros textuais: narrativas, poemas, quadrinhos, livros coloridos ou não, que apresentem textos verbais e visuais, de diferentes tamanhos e texturas.

Com esse formato interativo em que o educando possa tocar, transitar e perceber a variedade de livros é que se estabelece a base para uma boa convivência entre o educando e a biblioteca. É preciso que o educando deseje permanecer neste espaço e usufruir dele. Infelizmente, os poucos livros existentes, pertencem a educadores que sentem a necessidade não só de adquiri-los mas também de compartilhá-los com os seus colegas e educandos.

Com efeito, o estudo ainda se encaminha de maneira individualizada de acordo com a conveniência e compromisso de cada educador, alguns já sentem a necessidade de agrupamento para uma prática interdisciplinar entre aqueles das áreas de Expressão e Ciências Sócio-Histórico-Culturais; mas isso ainda se faz timidamente na área das Ciências Biológicas e Química e, quase inexistente na área de Pensamento Lógico-Matemático. Como se vê, o ranço da departamentalização do conhecimento é ainda presente. Essa prática precisa ser combatida na escola, porque se observou lá, educadores “escravos” do livro didático pela ausência de domínio na sua disciplina, outros literalmente “enrolando” os educandos com um pseudo-diálogo, solto, descontextualizado até de uma prática conteudista e em nome do “partir da realidade” sem ao menos descrevê-la precisa e rigorosamente, quanto mais de levar à superação do olhar que se tem dela.

Da mesma forma, constatou-se a existência de educadores que fazem da pesquisa e da

leitura diversificada seus instrumentos de trabalho com todas as dificuldades na aquisição de uma bibliografia pessoal, haja vista que não há acervo nem na Secretaria de Educação e nem na própria escola, devido à escassez de recursos financeiros, bibliografia para todos os seus docentes. Assim, a escola vive um processo contraditório, pois ao mesmo tempo em que os educandos são estimulados para o diálogo, a troca de experiências, a superação de uma visão mítica para uma visão crítico-transformadora de sua realidade, são incitados por determinados educadores a permanecerem inertes, à espera de fragmentos de saberes elaborados em formato pré-estabelecido por outrem, sem qualquer significação para a sua vida na sociedade, tampouco para o exercício da cidadania. Negar esta prática tem sido o horizonte constante dos educadores comprometidos com a efetivação da Proposta Política Pedagógica da escola em tela e com a qualidade do trabalho educativo em desenvolvimento. Lamentavelmente, este comprometimento conta apenas com uma parcela de educadores.

Há que se destacar no curso da pesquisa, percebeu-se a realização de atividades diversificadas como palestras educativas, eventos sócio-culturais, visitas e debates com outras instituições parceiras, o que enriquece o conhecimento e extrapola o limite da sala de aula, que nessa perspectiva é considerada espaço de construção criativa e interativa de um saber que está relacionado, historicamente, com um contexto mais amplo. Neste sentido, é preciso, portanto, abolir propostas pedagógicas que “não reconhecem a educação como um sistema aberto, nem o ser humano em sua multidimensionalidade, como um indivíduo dotado de múltiplas inteligências, com diferentes estilos cognitivos” (GALARRAGA, 2013, p.32).

Atualmente, busca-se uma educação que tenha o ser humano como centro. Freire (2002, p. 14-15) apresenta sua proposta para essa educação:

a concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conserva-se nele e com ele; e, objetivando-o transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da praxis ou um ser que é praxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu devenir. É biófila e não necrófila.

Nesse sistema educacional, com uma visão mais abrangente de mundo, não se pode mais dissociar, dividir o indivíduo, mas interconectá-lo, compreendê-lo como um ser em sua totalidade, integrando ser humano/sociedade/natureza. Pode-se observar isso, através das palavras do Educador “B”:

“O professor é o intermediador do indivíduo com o meio ambiente, pois, como educador, desempenha um papel fundamental na formação integral do homem”.

Antes de ser um detentor do conhecimento, exímio dominador das técnicas pedagógicas, o educador deve ser, também, alguém capaz de:

Instrumentalizar os alunos para que participem de processos coletivos, convivam e discutam com pessoas, defendam seus argumentos, inter-relacionem-se e integrem-se aos grupos (coletivos) para reconstrução ou a construção de novos conhecimentos (NUNES, 2009, p. 41).

Mais próximo do ensinar a “aprender a aprender”, ele pode fazer do seu ensino um meio de favorecer e desenvolver a inventividade e a reflexão do educando, despertando-lhe o espírito da busca, o gosto pela descoberta e a pesquisa, com a intenção de formar a sua inteligência.

Segundo Freire (2008, p. 78-79),

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Dessa forma, o educador jamais deve dar respostas, todavia, deve ajudar o educando a encontrá-las. É nessa perspectiva que o educador é a presença que desperta o outro para suas potencialidades adormecidas ou latentes. Caminhando lado a lado, faz o educando conhecer essas potencialidades, leva-o a crer nelas e a assumi-las. Em diálogo, ajuda-o a ver a melhor maneira de usá-las, sem influir nas suas escolhas e sem querer escolher por ele. As escolhas dos educandos são livres e inteiramente pessoais. O valor da opção feita se revela na ação, construtiva ou não, do educando, o que exige, por isso mesmo, uma constante avaliação.

De acordo com Freire (2015, p. 106-136), para que exista coerência na dialética homem-mundo, é preciso que a leitura do mundo seja feita no seio da cultura das classes populares, respeitando-a. Só assim o discurso terá validade para as classes populares, já que feito de outra forma irá salientar o discurso da classe dominante.

Assim, a prática educativa implica em sujeitos que ensinam e que aprendem, na qual o aprendiz também ensina e o conteúdo a ser estudado pode ser reconhecido pelo educador enquanto ensina. Tal conteúdo é apreendido pelo aprendiz, não podendo ser simplesmente depositado nele. Aí reside a responsabilidade do educador na escolha dos conteúdos, a favor de quem e contra quem participa do processo. Pode-se perceber isso nas palavras do Educador “E”: “O educador deve ter em mente que não é possível a democratização de conteúdos se não houver a democratização do processo de ensino”. Isto implica mencionar que a escolha dos conteúdos não deve se concentrar unicamente na mão de especialistas, mas contar com a participação de todos que compõem a comunidade escolar: o educador, o educando, as famílias, a SEED, a FCRIA e os funcionários da escola.

Além disso, o educador não deve se omitir ao propor sua leitura de mundo, salientando sempre a existência de outras leituras, muitas vezes contrária às suas, pois como disse Freire (2015, p.23), “não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros”. É importante que o educador saiba ouvir o que o educando tem a dizer, tenha humildade e respeite o saber do outro, sem colocar-se numa posição de dono da verdade. O respeito pelo outro é o primeiro passo para o aprendizado coletivo.

A produção de conhecimento por meio do coletivo fica clara na seguinte afirmação de Pimenta (2015, p. 135): “forma da coletividade, desprovida de tecnologias intelectuais, ‘eu’ não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e o restringe”. Nessa afirmação fica explícito que a construção do conhecimento não se dá na individualidade, pois esse sempre vem acompanhado de uma linguagem, de uma cultura, de uma história, de uma ideologia, de livros, computadores que se interconectam entre si, transformando e traduzindo novas representações. Portanto, todo conhecimento deve se dar na coletividade.

Como já afirmado, a compreensão do currículo da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda parte de uma visão progressista e de uma maneira inovadora de se tratar a educação de Jovens e Adultos, o que difere daquela forma corriqueira das outras escolas que trabalham com essa modalidade. Não obstante, a proposta curricular que subsidia o trabalho da escola privilegia uma abrangência maior na formação cidadã através de disciplinas totalmente voltadas para isto, tais como: Filosofia, Arte-Educação, Educação Ambiental e a Formação Social. Estas disciplinas são complementos importantes para uma visão holística do papel do conhecimento no contexto sócio-cultural.

A construção do saber necessário à prática social, não deve partir de um rol pré-

estabelecido, mas da necessidade sentida pelos educandos e educadores de conhecer os fenômenos e problemas que permeiam a sua realidade. Os educandos exercem um papel ativo na escola, no que concerne a escolha dos temas a serem abordados em cada ciclo e área de estudo, os conteúdos não são considerados como o fim, mas como o meio para se decodificar a realidade. Isso foi verificado, através das palavras do Educador “B”: “O tema gerador é discutido e problematizado junto com os educandos, parte-se da realidade que os educandos têm em sua vivência, com o objetivo de transformar essa realidade”.

Freire (2015, p. 103) afirmou que “o conceito de tema gerador não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada”, mas que deve ser criadora e proporcionar ao educando apreender “em sua riqueza, em sua significação, em sua pluralidade, em seu definir, em sua constituição histórica” (p.104). Também “não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens [...] só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2015, p. 115).

Cabe, então, ao educador, tomar outra ação: selecionar conjuntos de palavras com diversos padrões silábicos da língua e potencialmente políticos, organizá-los de acordo com o grau de complexidade. Essas palavras motivantes, partes da própria historicidade do grupo, seriam os temas geradores – as palavras-chave colhidas no seio da comunidade estudantil que podem despertar a atenção dos educandos na medida em que fazem parte de suas atividades vitais.

Neste sentido, o processo de planejamento começa na sala de aula com o levantamento, junto com os educandos daquilo que se deseja pesquisar e conhecer. Uma vez escolhidos os temas geradores, parte-se para o planejamento no coletivo dos educadores quanto à metodologia, conteúdos necessários para melhor esclarecer aquele tema, dentro das especificidades de cada área e disciplina. Esse momento é rico, mas cheio de tensões, face à fragilidade da relação teoria *versus* prática. A ausência de um planejamento coletivo, aliada ao isolamento intelectual de determinados educadores que ainda se julgam os donos de um conhecimento que muitas vezes não dominam em sua complexidade, aumentam o fosso entre o fazer e o pensar coletivo, porque esse processo exige dedicação, abdicção e comprometimento. Esses são fatores importantes na convivência com a diferença e no embate positivo que poderá resultar numa unidade na diversidade, quando se consegue o encadeamento das diversas contribuições de cada área do conhecimento para se tecer no ato pedagógico, junto com os educandos, todas as possibilidades de um tema antes conhecido parcial e deturpadamente. Mas, observa-se que ainda na escola é quase uma constante a fragmentação do conhecimento trabalhado.

A interdisciplinaridade é um processo lento, mas está sendo constantemente exercida na escola, mesmo com a dificuldade presente de se trabalhar coletivamente. Diversos projetos estão sendo desenvolvidos, que por um lado nem sempre envolvem todas as áreas, por outro, ajudam na construção desse trabalho coletivo, por dar indicações de como cada área envolvida pode atuar para a efetivação deles. Dentre esses projetos pode-se citar:

- . Projeto “Também sou Comunicador” que envolve a Área de Expressão e Arte da Escola e instituições de Comunicação de Massa;
- . Projeto “Raízes Culturais”, também da área de Expressão e Arte em conjunto com Instituições afins como a UNA – União dos Negros do Amapá;
- . Projeto de Implantação das Oficinas Produtivas e Vocacionais, desenvolvido pela área supracitada em conjunto com entidades governamentais e não governamentais;
- . Projeto “Expedição de Documentos”, da área de Ciências Humanas;
- . Projeto de Intercâmbio Cultural, também da Área de Ciências Humanas em parceria com a FUNDECAP (Fundação Estadual da Cultura);
- . Projeto “Índio é Gente”, feito pelas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas em parceria com a comunidade indígena;
- . Projeto “Ler é Desejo, Escrever é Prazer”, desenvolvido pelas diversas áreas, junto com o I Ciclo da Escola.

As atividades diversificadas têm uma boa aceitabilidade pelos educandos e o engajamento destes na realização das mesmas enriquece o fazer pedagógico e a compreensão da escola enquanto um espaço de construção de conhecimento. É pertinente ressaltar também, que a qualidade social dos trabalhos produzidos estimulam o empenho dos educadores e educandos para uma crescente melhoria nas atividades cotidianas. A abordagem de temas polêmicos não é feita de forma parcial e ingênua, porque se privilegia e estimula-se o respeito pelo ponto de vista do outro com a tolerância necessária. É fato que ainda não há uma relação muito sólida, principalmente face a heterogeneidade da clientela, cada um com uma leitura específica de mundo. O papel do educador é fundamental, porque ele deve intermediar as discussões e debates com muito cuidado para evitar depreciações e discriminações que tolhem a dialogicidade nesse processo. Mas, dadas as limitações de muitos educadores, às vezes os conflitos se acirram e os objetivos se perdem. Porém, na maioria das vezes, viabiliza-se as ações no sentido de primar pela qualidade do trabalho pedagógico, partindo-se do real, do concreto para se chegar em situações abstratas, conforme as palavras do Educador “A”:

“Ninguém daqui da escola está preocupação em preparar o aluno para fazer

o ENEM, mas, prepará-lo para o exercício da sua cidadania, para que saia da situação em que se encontra e seja realmente um cidadão atuante, intervenha no mundo, mude sua realidade, no seu bairro, na sua casa e que partindo dessa transformação, possa se encontrar enquanto ser humano”.

Por essa afirmação, infere-se que a educação que se quer realizar na escola, não é aquela que visa tão somente a competitividade no mercado de trabalho, que acirra o individualismo. Com esses argumentos não há a negação da necessidade de formação para o mundo do trabalho, pois a própria lógica da sociedade atual já empurra para isso. Contudo a Educação de Jovens e Adultos, não privilegia essa competição em detrimento da formação para a cidadania e participação; é uma questão de opção política e engajamento para isso, porque a educação que se tem não está fazendo nem uma coisa, nem outra. A qualidade do ensino para adolescentes autores de ato infracional, não atribui garantia para prosseguimento com sucesso no ensino regular até a universidade; e nem prepara para o mercado de trabalho, dado o seu caráter apenas compensatório contra o número do analfabetismo e as mazelas do ensino regular.

Por isso, a qualidade da educação para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação desenvolvida na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda está no seu papel político de re-significação da realidade opressora e no seu sentido pedagógico de produzir conhecimento, como semente para uma prática coletiva de transformação social em prol desses adolescentes. E, por ser uma semente, precisa ser plantada, cuidada com esmero por todos os segmentos da escola e por aqueles que possibilitaram o seu surgimento, em que pese o compromisso da comunidade escolar pelo sucesso ou fracasso dessa proposta. Por isso, os mecanismos de avaliação da escola, tanto do processo ensino e aprendizagem, quanto das atividades da instituição como um todo, devem ser acompanhados e redimensionados constantemente á luz daquilo que se propõe como horizonte do projeto político-pedagógico.

Partindo do pressuposto teórico de que a educação para a modalidade de jovens e adultos, prima pela participação, da mesma maneira que prima pela liberdade, assegurando com isso uma vitória; as ações realizadas na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda tentam se encaminhar neste sentido. Mas isso não é tarefa fácil porque muitas vezes, mesmo quando se estabelecem firmemente os resultados sociais desejáveis, os atores do processo desfazem com suas ações, as intenções que proclamam. Então, na escola há essas contradições. Porém, vai “burilando” meios para implementar novos mecanismos que facilitem a mudança estrutural da escola em benefício da melhoria da qualidade de ensino apregoada para aquela clientela.

A participação coletiva vem se consubstanciando, de acordo com as palavras do Educador “B”:

“O nosso relacionamento é de ‘fazer junto’, não existe uma linha de atuação de cima para baixo. O relacionamento tem que ser horizontal.”

Nesse sentido, tem se trabalhado para garantir a participação dos educandos, educadores, funcionários e dos pais. Estes últimos ainda participam timidamente, são pais de educandos, que não foram estimulados para um acompanhamento humanizador e conscientizador da função social da escola, limitam-se a atender aos chamados burocráticos da escola pra tratar sobre fracasso e/ou comportamento de seus filhos, conseqüentemente, afastam-se. Em contrapartida, na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, esses pais são convidados a se fazerem presentes, a expressarem seus anseios e conhecerem um pouco sobre os trabalhos e metas daquela escola, opinando sobre isso e, o que é mais importante, chamados a assumir uma atitude co-responsável. Essas jornadas com todo o coletivo da escola se efetua trimestralmente. As avaliações feitas sobre o trabalho da escola, se processa inicialmente, em cada setor, para depois ser discutido em assembleia geral.

Nas assembleias, surge a oportunidade de confronto democrático, que leva à coerência de se perceber que o problema da educação é de todos e que a solução é coletiva, para que se possa conviver dentro das diferenças, dentro da heterogeneidade que existe na escola. O controle das atividades estão constantemente sendo avaliadas e definidas no coletivo, mas como já indicado, a participação nas decisões administrativas, políticas e pedagógicas pelos educandos e pais, ainda não pode ser considerada efetiva, porque faltam instrumentos legítimos para esse intento. Esse é o caso do conselho escolar, ainda inexistente e num processo lento de discussão, o que é inaceitável para uma escola como a Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, cuja filosofia pressupõe participação ativa de todos os segmentos, além de sedimentação de práticas democráticas e socializadoras do poder decisório.

Mas, constatou-se que o planejamento da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, já caminha num sentido ascendente e percebe-se apoio da equipe diretiva para que não haja regressão. O plano de trabalho da escola está sendo encaminhado de forma descentralizada, cada setor tenta se organizar afinado com o projeto político-pedagógico. A maioria dos educadores estão envolvidos ou tentando envolver-se para cada vez mais obterem, como reflexo dessa organização, o sucesso com um saber que se constrói caminhando, errando e acertando, porque não há modelos para uma educação que atende adolescentes autores de ato infracional; cada escola deve criar sua própria prática educativa; é claro que com o auxílio da teoria crítica existente e com a ousadia necessária para dar significado ao conhecimento que se deseja

construir/reexistenciar em prol de um novo projeto social.

Não houve a criação de mecanismo para a escolha democrática do seu dirigente, o caráter provisório da direção desestimula muitas ações. Da mesma forma, os recursos financeiros não poderiam ser escassos, porque o governo ainda é a única fonte de recursos daquela escola; se este repassa o recurso, não apóia as ações, conseqüentemente, potencializa as dificuldades físico-estruturais da escola, que não são poucas, conforme afirma o Educador “B”:

“[...] A Secretaria de Educação determina que ressocializemos esses adolescentes, mas quando tentamos fazer algo para melhorar a situação e solicitamos o seu apoio, o excesso de burocracia imposto por ela emperra o processo.”

Essa falta de apoio da Secretaria é sentida por muitos outros educadores e funcionários entrevistados, até mesmo por educandos que sentem diretamente o reflexo disso.

Então, se a participação por um lado vem sendo estimulada, por outro ainda carece de legitimação e clareza, quando à sua necessidade para o processo democrático popular por parte dos educandos e pais. Ressalta-se que o respeito pela caminhada das pessoas nesse sentido está sendo considerado, os rumos, as normas da escola vêm sendo construídos com a “paciência histórica” necessária e com a intolerância mobilizadora pertinente a esse processo. Porém isso não pode minimizar os objetivos que se propõem a serem atingidos, pois a educação, por si só, já é um processo complexo, mesmo atrelada ao autoritarismo e, quando redimensionada na perspectiva das classes excluídas, torna-se mais complexo ainda, porque pressupõe atenção redobrada e mobilização constante para garantir a dialética desse processo de negação do real em prol de um ideal de escola.

Por se estar considerando neste trabalho, a Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, não somente como ponto de análise para criticá-la, mas também como um foco de resistência a todo um projeto de educação sedimentado oficial e historicamente no Brasil e, por conseguinte no Estado do Amapá, como fruto de políticas assistencialistas. Há que se considerar as dificuldades e limitações com as quais essa proposta educacional vem se defrontando.

6.2 Formação do educador para o atendimento aos adolescentes privados de liberdade

O educador, na maioria das vezes, precisa ser compreendido não apenas como um especialista que se limita a acatar o que outros lhe dizem fora do espaço escolar, mas como um profissional ativo do seu próprio crescimento, um agente que, por intermédio da análise sobre a sua prática, constrói saberes e constrói a si próprio. Nessa perspectiva, o educador que trabalha

com adolescentes privados de liberdade precisa se olhar e se assumir como um indivíduo histórico e social da ação educativa. Neste sentido, foi perguntado aos entrevistados se existia alguma sensação de não pertencimento perpassando suas atividades, estando registrado que os jovens que cometeram ato infracional estão a mercê da exclusão e do aceleração das modificações impostas pela contemporaneidade, presenciadas e sentidas pelos educadores.

Os educadores relataram que, antes de adentrarem nessa atividade, nem mesmo imaginavam que em tais instituições poderiam ocorrer aulas e políticas educacionais e admitem que esse também é um sentimento comum à população, até mesmo aos profissionais ligados ao setor educacional e similares. Acreditam que essa falta de conhecimento a respeito da atividade desenvolvida é produzida pelos meios de comunicação. Como disse o Educador “I”: “Os meios de comunicação exteriorizam um retrato bem discrepante do que nós somos aqui”.

Os educadores envolvidos na medida socioeducativa têm uma formação direcionada para o ensino regular e, infelizmente não vivenciaram, na proposta pedagógica das disciplinas das licenciaturas, conteúdos e matérias voltados para o atendimento a adolescentes privados de liberdade. Em virtude do precário processo de formação, nesse enfoque muitos não entendem o curso das aprendizagens desses sujeitos.

Os depoimentos dos educadores dão conta da presença do preconceito e do medo entre os profissionais de ensino, alegando ser normal que os educadores não queiram trabalhar em unidades socioeducativas. Nas palavras de Freire (2015), essa experiência proporciona a discriminação do indivíduo, revelando a fragmentação, fortalecendo o ciclo vicioso de estranhamento, onde escola não reconhece as atividades efetuadas nas instituições como sendo educativas e, as instituições, culpam a escola pela exclusão do educando. Esse isolamento é obrigatoriamente fortalecido pela dualidade escola/prisão, inevitavelmente experienciada pelos educadores.

Sobre a visão que seus colegas fazem de seu trabalho, o relato de um dos educadores é categórico.

“Os colegas nos veem como malucos, sentimos na pele o preconceito. Quando nos deslocamos até a Secretaria de Educação, também sentimos o preconceito ao ouvir: lá vem o povo do CESEIN! Eles falam para as pessoas: olha! esse povo que está chegando aí é do CESEIN. Somos esteriotipados”. (Educador H).

Isto evidencia o quanto a exclusão e o preconceito são dispositivos que desequilibram, podendo ocasionar o afastamento desses profissionais. O que é sentido pelos educadores é uma espécie de desfiliação, caracterizada como inexistência de vínculos, como se vivessem à margem da sociedade, simplesmente porque seus trabalhos nem mesmo são considerados ou

reconhecidos como educativos.

Esses profissionais são também, objetos de exclusão e preconceito e evidenciam que são julgados pela comunidade escolar como diferentes, santos ou loucos, o que os coloca em uma posição marginal que fomenta, por um prisma, a sensação de exclusão e, de outro, uma autodefesa e justificativas constantes em relação a atividade que desempenham.

“Sempre que um colega me pergunta o que eu faço com esses alunos? eu respondo: “antes de ele ir para o CESEIN, frequentou uma escola normal, e passou por vários professores e o que vocês fizeram por ele? Antes do CESEIN, ele teve uma vida, escola, família, participou da sociedade e ninguém fez absolutamente nada por eles”. (Educador G).

Do relato dos educadores percebeu-se um misto de emoções, como se vivenciassem uma profunda tristeza por não contarem com o apoio de sua própria categoria profissional, nem mesmo reconhece o trabalho que desenvolvem e que, paradoxalmente, é a mesma categoria que confia no CESEIN e no trabalho que ali é empreendido todas as expectativas esperanças quanto ao controle da marginalidade e, mesmo não sentindo qualquer interesse em compreender, sentem-se à vontade para exigir resultados.

O trabalho no CESEIN possibilita uma maior proximidade com a realidade que a sociedade prefere ignorar e não enxergar. Os educadores são orientados a refletir sobre a exclusão e sobre a oportunidade de integralizarem, por si ou por seus pares, essa parcela desvalida da sociedade em conflito com a lei. Para Freire (2008), a tristeza do outro é experienciada como sendo dele mesmo; nesse sentido, os educadores vivem a exclusão do outro como parte deles mesmos, transpõem para suas vidas a reclusão, vivenciam o momento quando o sofrimento deixa de ser individual para se transformar em uma dor coletiva. Tudo isso fomentado pela inexistência de subsídios, investimentos e políticas públicas exclusivas e dirigidas ao trabalho que executam.

Os educadores dedicam-se ao fazer docente com compromisso, alegria e paixão, convencidos de que estão fazendo a sua parte, entendendo o momento em sala de aula como um momento encantador, onde o tempo pára e as desigualdades são suprimidas, onde não há o adolescente autor de ato infracional, nem o medo, o rancor ou o preconceito. Existindo apenas o ato de refletir, de ensinar, e a sensação inegável de que a relação educador-educando está ocorrendo na sua totalidade.

Uma outra questão que se destacou nos relatos foi a acolhida dos educadores no que diz respeito às situações específicas dos educandos. Os educadores sabem que seus educandos são adolescentes em conflito com a lei e o trabalho pedagógico precisa ser realizado além da

existência dessa diferença. Os educandos não são encarados como problemas a serem superados, mas como pessoas em processo de formação que merecem e têm o direito a uma aula dinâmica, que traga novos saberes, reflexões e possibilidade de análise.

Com base no pensamento freireano, os educadores privilegiam a linguagem falada, como mecanismo de integração de todos, reconhecendo que muitos educandos possuem dificuldade de comunicação na linguagem escrita e isto não poderá ser usado para excluí-lo do grupo. Em vista disso, procuram diminuir essa defasagem, através do trabalho em equipe e do estímulo às pequenas conquistas.

As práticas em sala de aula objetivam refletir sobre a vida depois da internação instigando o pensar sobre projetos de vida, trabalho, autoajuda e o desenvolvimento de competências fundamentais para atingir as metas. Para que isto ocorra, o método não parece ter muita importância, desde que se alcance o objetivo, isto é, exteriorizar o sentimento e o pensamento, compreendendo a realidade ao seu redor.

A questão da autoestima é delicada e atravessa o discurso de todos os entrevistados. Assumir os problemas e saber trabalhá-los para que o educando se sinta participante do coletivo é um desafio dos educadores. Descobrem pela vivência que o fracasso não deve ser evidenciado, mas superado pelo estímulo a novas reflexões.

O estereótipo, nas palavras de Freire (2015) ocasiona a discriminação de qualquer classe social, é entendida pelo educador como uma questão que prejudica o regresso do jovem ao meio social, em especial, após um período de internação. Como se observou nas palavras do Educador “C”, “é necessário enxergarmos o adolescente como um ser humano, como qualquer outro, como aluno, como pessoa, como alguém que tem possibilidade de reintegração, não podemos ter um olhar de infrator... se olharmos como infrator, na hora a gente vai discriminar”.

Ensinar princípios de cidadania e dignidade da pessoa humana implica difundir as obrigações e direitos constantes, sobretudo, na Constituição Federal e no ECA, o que pressupõe amplo conhecimento pelo educador. Entendendo suas garantias, responsabilidades e limites, o jovem contará com maior segurança para vivenciar o percurso de tramitação e conclusão do processo judicial e, sem dúvida, trará maior compreensão nos momentos no qual a opção pela reincidência puder ser precedida de escolha e reflexão.

Ainda dentro dos princípios do ECA, caberá ao educador banir a concepção de castigo e prisão, que está presente não apenas no imaginário do jovem, mas da sociedade, o que se confirma pela inconsistência de legislações passadas e das instituições que até então foram designadas à guarda de adolescentes infratores.

A união escola, família e CESEIN é reconhecida por estudiosos como questão

primordial para a educação inclusiva. Apesar disso, os depoimentos evidenciaram que as iniciativas neste âmbito são tímidas, visto que são efetivadas pelo empenho dos próprios profissionais envolvidos e por meio dos recursos já disponibilizados, não ocorrendo, por parte do Governo, políticas e investimentos próprios para que essa união ocorra.

Os educadores entendem que, por meio da reflexão e do conhecimento, o educando compreenderá melhor a realidade que o circunda, perceberá os instrumentos de exclusão mantidos pelo capitalismo e, com isto, será capaz de transitar melhor pelo seu mundo, efetivando escolhas mais conscientes. Entretanto, se faz necessário mencionar que trabalhar para que o adolescente se transforme em um sujeito crítico, dinâmico e maduro, não foi algo aprendido nos cursos de graduação ou de capacitação dos quais participam, como disse o Educador “F” “A prática, o como fazer a gente aprende aqui, na vivência, como tratá-los ninguém ensina”.

Observou-se, com isto, que o educador admite a lacuna em sua formação, visto que na maioria das vezes é executada de forma esfacelada, focando-se o olhar apenas na competência técnica, esquecendo-se das demais dimensões (humana, política, pedagógica), que são fundamentais para o desenvolvimento de um sujeito dinâmico, maduro e consciente.

Reconhece-se que, em muitos momentos, o adolescente se desencantou pela escola e que parte desse desentusiasmo foi provocada pela própria instituição escolar, pela inclinação à homogeneização e generalização dos indivíduos, pela despreocupação com as diferenças e a atitude de muitos educadores de desconsiderar os sinais de desinteresse pela aprendizagem e de preferência por um hábito de vida não saudável. Por isso, os educadores que atuam na escola pesquisada, preocupam-se menos em exercitar regra de três simples e procuram inserir informações sobre arte, música, escola e doenças e, com base nisso, incentivar reflexões a respeito de melhores condições de higiene, moradia, emprego e projeto de vida.

Quanto à efetivação dos trabalhos executados na escola, os educadores admitem a carência na sua formação, alegando que uma perspectiva transdisciplinar teria sido fundamental para preparação das atividades diárias. Denunciam que, atualmente os educadores e demais profissionais ainda são instrumentalizados para receber turmas idealizadas, o que se distancia da realidade atual, em função da agressividade, da indisciplina, e do questionamento naturais no jovem contemporâneo.

Quando se questionou a respeito de experiências pessoais que tiveram uma importância especial ou que tenham marcado a carreira do educador, os entrevistados não falaram de fatos ou intervenções individuais, mas se referiram ao trabalho de equipe e, especialmente, ao projeto político-pedagógico da escola como uma ação que trouxe significado e sentido ao fazer diário

e que apontou resultados visto que alcançou os educandos.

O estudo confirmou que o abandono e a marginalidade juvenil ainda representam uma questão social mal estruturada e mal gerenciada, onde se investe pouco e se aplica mal os recursos públicos. Conservam-se edificações antiguidades para alojarem jovens infratores, esquecendo-se de investir na instituição escolar, como forma de evitar o ato infracional.

Perante esse cenário, pode-se asseverar que o que se constatou na verdade são práticas voltadas à educação de crianças, limitando e infantilizando o processo de aprendizagem ao não propiciarem debates e reflexões e, tampouco, criticidade. Isto nada mais é que o retrato do processo pedagógico através do qual transitou o próprio educador.

Os relatos colhidos nesta pesquisa evidenciaram que, somente em 2017, a Escola Elcy Rodrigues Lacerda, passou a apresentar um projeto político pedagógico que atendesse, minimamente, as metas traçadas pelo ECA e SINASE. Isto dá conta de que é extremamente atual a iniciativa de conferir a escola que atua dentro de um estabelecimento de internação um caráter educativo, pois esse estabelecimento sempre teve como base principal a disciplina e a correção. Este enfoque deixa nítido que o tempo cronológico não é o tempo emocional e que, se é duradora a mudança de mentalidade, é inclusive mais morosa a iniciativa de políticas públicas que se adequem ao ECA e aos princípios constitucionais básicos.

Existe, no ECA, um claro apelo para que as unidades de internação sejam enxergadas como espaços escolares e que as medidas socioeducativas sejam, para o jovem, uma oportunidade de afastamento de suas vivências, para reflexão e modificação; este diálogo entre a realidade planejada e a realidade vivida, entre a escola e o crime, deverá ser mediada pelo educador.

No entanto, o convívio com jovens infratores é dolorosa e o contato com essa realidade é chocante, difícil, ocasionando angústias e indagações que o poder público, a sociedade, e o judiciário não se dispõem a conhecer. Em vista disso, o fazer docente do educador somente será possível no momento em que esses profissionais abandonarem a crença que depositam em dados e burocracias e permitirem que o trabalho educativo se faça na sua totalidade.

Não se trata de educar para docilizar. Trata-se de educar para desvelar a realidade, uma realidade em que o jovem não necessite enganar o próximo, como forma de lutar pela sobrevivência e por melhores condições de vida. Submeter-se à agressão, à criminalidade e a crueldade é também render-se à lógica de uma sociedade que incentiva a violência, para que bem cedo esses adolescentes sejam afastados do sistema que não os reconhece.

Entre a severidade da legislação que reverencia a repetição e a violência excessiva daqueles que se entregaram ao sistema, existe um lugar em que há espaço para a relação

educador-educando, onde o processo ensino-aprendizagem se faz necessário como meio de procurar novas maneiras de ensinar e o educando se rende ao encantamento de novos percursos. É neste universo que o educador deverá quebrar o ciclo da repetição, burlar o sistema e, com base na vivência adquirida do convívio com os educandos, descobrir formas para modificar a realidade de cada um.

Conforme afirma Pinto (2015), a prosperidade não se limita no alcance de novos conhecimentos, mais na percepção de sua realidade como educador social, de seu dever como interlocutor fundamental no diálogo educativo. Este acontecimento será consolidado à medida que se possa “ver o homem na sua totalidade, no seu fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele” (FREIRE, 2002, p. 23). Em vista disso, o educador, mediante sua formação, deverá propiciar muito mais que conhecimentos sistematizados, mas a valorização da cultura e das necessidades do sujeito, em um processo de liberdade e questionamento, acompanhando continuamente os movimentos da realidade, onde educador e educando estão unidos no processo ensino-aprendizagem.

O ECA compreende como direitos fundamentais do cidadão o direito à alimentação, à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, à cultura e ao esporte, enfim, direitos essenciais que proporcionariam, além de sobreviver, conviver nessa sociedade desigual. No entanto, não basta que os direitos estejam estabelecidos, se faz necessário que sejam desenvolvidas políticas que os assegurem. Por contradição, a definição de políticas passa e deve passar pelo gerenciamento do Estado. São políticas públicas que asseguram ao indivíduo sua cidadania. A educação, seguramente, é um desses percursos, ainda que não assegure possibilidade de sucesso. Nas contradições, ela, minimamente, deve possibilitar que o educando tenha percepção da complexidade dessas relações, conheça seus direitos e se organize democraticamente no intuito de reivindicar políticas apropriadas.

Os adolescentes interrogados concebem a escolarização de forma positiva. Nessa perspectiva, a pesquisadora observou que, mesmo privado de liberdade, o jovem vê a escola como um ambiente de liberdade onde se comunica com os amigos de outros alojamentos e com seus educadores, nos quais confia. O adolescente concebe a escola como um local para o exercício de sua cidadania e vê no aprendizado da escrita e da leitura uma via de maior liberdade para corresponder-se e comunicar-se com o mundo externo.

Para ele, a educação passa a ser apontada como a “toda poderosa” (Educando “C”), uma vez que ele vê na escola um caminho para a aquisição do conhecimento, preservando suas perspectivas quanto a convivência social. Ainda que, idealizem a escola como um espaço onde “ocupam as mentes” (Educando “B”) – isso permite inferir sobre a inexistência de atividades

para os adolescentes fora da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, ou seja, na unidade de internação (CESEIN) –, eles acreditam nas possibilidades de fazer novas amizades e ascender socialmente. Além de suas expectativas subjetivas, obviamente, disseram que a escolarização também tem seu papel a respeito da maneira positiva como o CESEIN entende o adolescente autor de ato infracional.

Nas observações realizadas durante o período de entrevista, constatou-se que ainda é incipiente a organização curricular e a construção do projeto político-pedagógico baseado no pensamento freireano, pois de acordo com os relatos dos adolescentes, ao serem indagados sobre como relacionar os conteúdos escolares à vida cotidiana, as respostas foram as seguintes:

“Ah... não lembro! Ah, mas tem relação sim, professora”. (Educando D) respondendo sobre se o que ele aprende na escola tem algo a ver com o seu dia-a-dia)

“Ah [pausa]... eu não coloco em prática (...) eu não estou pondo em prática, porque eu não estou estudando, porque se eu tivesse já fazendo, eu iria por em prática”. (Educando C)

Os relatos dos adolescentes demonstram que, apesar do jovem dizer que o que ele aprende no universo da sala de aula tem ligação com seu dia-a-dia, ele não consegue atribuir um sentido ao saber escolar e nem relacioná-lo ao seu cotidiano. Quando o jovem reclama que o tempo em que os educandos ficam na escola é excessivo, é possível vislumbrar o pouco sentido que o ficar na sala de aula tem para ele.

Parece que o permanecer na sala de aula é uma questão de normatividade, ou seja, esse educando permanece na sala de aula para cumprir as regras estabelecidas pela escola, mas o estar na sala de aula e, conseqüentemente, o que se ensina ali, possui pouco sentido para o jovem, não havendo porquê continuar nesse espaço por muito tempo.

O depoimento do Educando “C” também retrata a dificuldade de compreender a relação entre saber escolar e cotidiano, na medida em que o participante parece indicar que o que se aprende na escola se “coloca em prática” somente dentro da própria escola. Quando questionado sobre isso, Educando “C” responde que é possível que algumas coisas que se aprende na escola também sejam “colocadas em prática” fora dela. Ao ser solicitado a dar um exemplo, o jovem se refere aos conselhos e orientações, dados por um educador, referentes à conduta dele durante as aulas. Segundo esse participante,

“O professor falava pra mim, você que é uma pessoa boa, tem uma boa conduta nas minhas aulas, não deixe que os outros meninos, te levem pro

mau caminho”. (Educando C)

Desse modo, pode-se notar que, para os jovens participantes do estudo, a relação entre escola e vida cotidiana mostra-se mais claramente quando se referem a processos educativos que não estão associados aos conteúdos formais, isto é, aqueles que estão no âmbito das interações, da convivência, das orientações pessoais, do informal e daquilo que não é ensinado intencionalmente aos educandos, de forma planejada.

Segundo Freire (2008), dificilmente se imagina o que pode significar para um educando um gesto, uma fala, uma atitude do educador. Em suas palavras:

[...] É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que fomos aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que fomos aprendendo e que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de educandos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 2008, p.43-44).

Neste sentido, conceber o sistema educacional no CESEIN significa, seguramente, concebê-lo enquanto instituição formal em espaço não escolar, ainda que se configure em escolarização. É nessa perspectiva que ele precisa ser expresso em um projeto pedagógico próprio, que privilegie o acesso aos conhecimentos como via de emancipação. Esses conhecimentos são importantes para se conceber a educação escolar em espaço não escolar, a qual carrega consigo a mesma intencionalidade e objetividade da educação formal e não formal.

6.3 A prática pedagógica dos educadores da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda

A dialogicidade, concepção de Freire (2002), se institui como fundamento do trabalho educativo entre o educador e o educando durante as aulas ministradas na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, onde a construção do conhecimento é concebida como um processo realizado por educador e educando, que deve seguir em direção a uma análise crítica

da realidade. Da mesma forma, a prática pedagógica é observada através de Cunha (2017, p.159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

De acordo com Cunha (2017), no interior do universo socioeducativo a aula ocorre num espaço-tempo onde circulam diferentes histórias, sentimentos diversos e desapego ao conhecimento. Onde se constroem vínculos, nem sempre amigáveis, onde divergências, encontros e desencontros acontecem. É dessa maneira que nasce a oportunidade de se desenvolver o senso crítico do ser humano, mediado pela dialogicidade.

Durantes as aulas, a dialogicidade entre educador e educando é um momento extremamente valoroso, visto que a voz do educador neste cenário institui-se como uma ferramenta de mediação entre o conhecimento e os educandos, por meio dela cria-se um ambiente de aprendizado partindo de uma ação participativa e colaborativa. A sala de aula torna-se dinâmica, um lugar onde o educador e o educando possuem liberdade e trocam suas experiências com base no diálogo.

Em uma das aulas observou-se o educador dando importância ao conhecimento prévio dos educandos. Para ministrar o conteúdo de fatoração trabalhou-se com questões cujos enunciados envolviam situações do cotidiano dos educandos e no desenvolvimento dos exercícios era permitido trocar informações. O objetivo era fazer com que eles chegassem ao resultado de maneira coletiva, embora alguns educandos ainda fizessem essa troca de forma tímida, possivelmente por serem educandos vindos de escolas conservadoras onde geralmente esta forma de comportamento não é normal, mesmo que de maneira acanhada, a troca proporcionava experiências entre os sujeitos com ritmos de aprendizado e saberes diferentes.

No que concerne a prática pedagógica dentro do CESEIN vale evidenciar a importância que a esta deve ser concedida, pois além de uma prática direcionada para o ato de ensinar os conteúdos se faz necessário se comprometer com a formação integral dos educandos. Ainda que não haja uma resposta imediata para como deva ser uma boa aula dentro desse cenário, é fundamental que a reflexão se torne contínua. De acordo com Freire (2014): “[...] pensar em possíveis indicadores, elementos que deveriam estar presentes na prática pedagógica, cujo desejo é a transformação social, a busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.”

Da mesma maneira Rios (2018), expõe na sua obra um discurso sobre a prática pedagógica, argumentando que o fazer educativo deve estar direcionado para o bem, para a

modificação social, chamando de compromisso ético que propõe orientar a ação educativa dentro de fundamentos como: solidariedade, justiça, respeito, objetivando com isso, promover o diálogo, visto que este se institui o principal recurso de trabalho para os educadores que atuam com jovens autores de ato infracional. Rios (2018) também ressalta que a competência ética do educador deve estar vinculada ao domínio dos conhecimentos (técnica), competência pedagógica (estética); e a cooperação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres (política).

De acordo com Freire (2014) e Rios (2018) o educador não ensina somente matérias, sua postura ensina, seus movimentos falam. Ao ensinar uma matéria, ele não está ensinando apenas determinados assuntos, mas está ensinando modos “de ser e estar em sociedade” (FREIRE, 2008, p.76), atitudes em relação à realidade e ao convívio social. Daí a urgência de um planejamento, desenvolvimento, revisão e o reencaminhamento do trabalho educativo, ser conduzido por princípios éticos, anteriormente referendados, sistematizando essas diferentes competências que a prática pedagógica compreende.

Na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, os materiais, tais como lápis, caneta, borracha, caderno, são entregues e recolhidos pelos educadores. Não é autorizado levar estes objetos para o alojamento do CESEIN, por questões de segurança.

Freire (2015, p. 29) destaca que o diálogo é “[...] entendido como uma necessidade existencial do homem, no sentido de atribuir um sentido a sua vida histórica e cultural”. Observou-se que as atividades planejadas pelos professores sempre proporcionam o diálogo, sendo o educando chamado pelo nome próprio, que faz parte dos elementos da interação desenvolvido na escola.

Com base na análise realizada durante o período da pesquisa, observou-se que os educadores desenvolvem suas práticas fundamentados na perspectiva da Pedagogia Libertadora, em que se procura estar próximo e ouvir. Tomou-se como exemplo a aula de Ciências, onde o educador utiliza materiais cortantes (proibidos na unidade) e ministra suas aulas sem a presença dos educadores sociais. A aula do educador “D” é pautada em um ambiente em que cores e desenhos chamam a atenção das pessoas desde a entrada. O referido educador dispõe de equipamentos, tintas que ficam ao dispor dos educandos. O ambiente inovador oportuniza com que os educandos sintam-se bem a vontade, pois tem peças artesanais que permite a circulação e conversas informais uns com os outros e com o educador.

A respeito do material utilizado, o educador “D” destacou que “[...] esses materiais (cola, tesoura, estilete, régua, pincel, lápis) é todo posto na frente deles. E aí eu acompanho tudo, estou conversando, “cadê aquela tesoura que eu coloquei aqui?”. “Tá com o Fulano.”

“Quem mandou passar pra lá pro Fulano?” “Ô professor, foi mal, desculpa aí” (Educador D)
 “Vamos levar isso aqui a sério! Porque se vocês levarem isso aqui pra dentro do alojamento e pegarem vocês com isso dentro, vocês vão ser responsabilizados. Eu não quero ser culpado, além do mais, vou ser proibido de trazer os materiais que vocês gostam de manusear”. Com esse diálogo, eles entendem, acatam e ajudam” (Educador D).

É importante evidenciar que as aulas fizeram parte das observações e foram registradas no diário de campo, e em todas houve diálogo, humanização e preocupação da escola em compreender o adolescente em conflito com a lei como educando. Ou seja, ele não é visto pela ação cometida, mas sim pelo fato de ser um sujeito em um ambiente de crescimento e aprendizagem para a sua convivência social e projeto de vida.

Ao serem indagados sobre a promoção do desenvolvimento do educando em conflito com a lei, os educadores entrevistados enfatizaram que:

“Há um grande problema, no que diz respeito aos socioeducandos que chegam aqui. Eles chegam com realidades totalmente diferentes e o CESEIN como sempre quer nivelar todos da mesma forma. Não leva em consideração o que preconiza o ECA, o SINASE. E aí o resultado não é positivo”. (Educador E).

“Para o adolescente é muito difícil ir para um lugar onde não conhece as pessoas, com hábitos e cultura diferentes das suas. Nesse momento, é necessário que as famílias estejam juntas nesse processo. É muito importante esse apoio, eu acho que o professor precisa tomar frente desse momento”. (Educador B).

A medida socioeducativa de internação não impossibilita a promoção do desenvolvimento e, segundo Freire (2008, p.10), tal promoção se “processa em uma co-construção que ocorre mediante trocas do sujeito com o meio socio-cultural”. Dessa maneira, a atitude do educador colabora para a ressignificação das crenças e dos valores do grupo de educandos, que resultarão em novas sugestões à sociedade e ao projeto de vida. Em uma perspectiva bem freireana, o educando percebe que ele é criador de história e, como tal, pode dominar as situações que o circundam, transformando-as e reinterpretando-as.

Buscou-se entender a forma como os educadores e o CESEIN encontram-se organizados e as funções desempenhadas pelos setores da escola, além do próprio cotidiano da instituição, com o objetivo de entender o impacto dessas questões sobre a ação socioeducativa. Na medida em que compreendeu-se a escola como órgão institucional da educação, cujo o objetivo está na função de contribuir para a mudança da trajetória infracional dos educandos. Segundo o Educador “B”: “Os professores não devem se fecharem para essa realidade, mas procurar mecanismos para mudá-la a partir de um trabalho de base, de acordo com as especificidades

desta clientela”.

No CESEIN, os alojamentos e a escola ficam bem próximos, os educandos são liberados do alojamento, por vezes, sem acompanhamento do educador social. As mãos dos educandos estão livres, libertas ao lado do corpo, não sendo necessária o posicionamento atrás das costas; o olhar se volta para a frente, mas o percurso deve ser realizado em fila. Um monitor fica na porta do alojamento, aguardando a chegada dos educandos na escola, bem como o diretor da escola os aguarda de braços abertos, os chama pelo nome e lhes dá abraços. É uma recepção calorosa de amizade e de humanização.

Foram observadas cenas cotidianas, tais como educandos que iam para a escola e eram recebidos pelos educadores com reciprocidade, não caracterizando um ambiente de encarceramento; as cores; a organização das mesas e cadeiras em sala de aula; e as atividades realizadas em coletividade. Vale destacar que, na escola, as mãos ficam sempre dispostas na frente e os olhares se voltam para cima, sem que os educandos fiquem cabisbaixos.

A Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda por adotar os pressupostos da pedagogia libertadora, baseada no pensamento freireano, onde o desenvolvimento integral dos educandos e a preparação para o sucesso acadêmico e profissional são objetivos centrais da proposta pedagógica, descrita no Projeto Político Pedagógico da escola.

Observou-se que os pressupostos freireanos estão presentes na prática docente, onde o progresso é mediado socialmente, em vista disso, a mediação pedagógica pode resultar em processos de desenvolvimento. Verificou-se que o processo de ensino aprendizagem abre novas possibilidades mentais aos educandos da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda para seu projeto de vida. A formação da criticidade do educando surge na relação social com as quais cada indivíduo realiza sua atividade coletiva onde as atividades sociopedagógicas ocupam lugar central na escola. A pedagogia libertadora garante a função política e social da escola através de um trabalho com conhecimentos prévios, a fim de colocar os educandos em condições de uma legítima participação na sociedade, ou seja, a prática pedagógica desenvolvida pelos educadores permitindo que o educando se identifique com a escola que quer, na sua realidade, formando cidadãos críticos e participativos.

O trabalho em parceria na relação educador-educando constitui ações socioeducativas que dão possibilidades aos educandos, pelo menos em tese de tornarem-se sujeitos autônomos, solidários, conscientes e capazes de lutar pelo próprio caminho, sendo atores de sua história. Nesta perspectiva, o Educador “C” destaca que:

“Eu trabalho na perspectiva de entender o corpo desses indivíduos como

protagonistas e como indivíduo do seu meio. Quando eu penso no esporte, eu penso nesses adolescentes, na socialização com o outro, na aproximação, da igualdade, nas intolerâncias. Sempre deixo eles falarem. Isso faz com que eles sejam sujeitos vivos, dinâmicos, da própria história”.

Observa-se que o educador potencializa o desenvolvimento do outro nas atividades desenvolvidas dentro da escola, com alguns desafios impostos pelas regras a serem seguidas. Conforme Freire (2015) lembra, “aprender a aprender”, ou seja, levar os educandos a aprender a conviver, redesenhar suas perspectivas e reaprender conceitos:

O respeito ao outro e a si mesmo é um princípio a ser trilhado por todos os envolvidos no contexto da escola, que exige do grupo gestor e dos educadores, entre outras, as seguintes atitudes: cumprir a função de educador junto aos educandos; ser competente nos conhecimentos e na arte de ensinar; seguir as normas institucionais; tratar o educando como produtor e não como mero receptor de conhecimento; relacionar-se bem com os educandos; exercer sua autoridade sem autoritarismo; e dar exemplo de cidadania na teoria e na prática (FREIRE, 2015, p.13).

Como a Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda trabalha com a pedagogia libertadora. Sua ação é a busca de conteúdos significativos, reais para os adolescentes autores de ato infracional. A escola, no seu papel social, “introduz nos educandos, paulatinamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer”, conforme destaca Sacristán e Pérez Gómez (2017, p. 14), com um olhar constantemente voltado à sociedade.

Cada educador delinea seu planejamento à luz do Projeto Político Pedagógico, o que inclui a organização da prática docente e o material a ser utilizado. Os educadores entrevistados citaram que, com a aula de artes, os educandos ficam mais tranquilos, concentrados. Os educadores admitem, inclusive, que eles são os profissionais que ficam mais tempo ao lado dos educandos, por isso devem fazer um trabalho de diálogo, de afetividade. Freire foi mencionado diversas vezes nos depoimentos a fim de justificar que a pedagogia da presença, o apoio, o carinho e a emoção, são o alicerce do trabalho em sala de aula: estar ao lado do educando, ter paciência de explicar não somente o conteúdo programático, mas também as etapas da vida e o cotidiano do lado de fora.

Solicitou-se que os educadores descrevessem sua prática pedagógica através de um adjetivo/substantivo. Os adjetivos escolhidos por eles foram: rebeldia; resiliência; empatia; afetividade; esperança; ousadia; aprendizado e gratidão. Nas falas dos educadores entrevistados, deparou-se com os palavras que construíram suas identidades para a prática docente, que configuram seu lugar de pertencimento, traduzem a confiança do que planejam no

trabalho socioeducativo.

Observou-se também que, do mesmo modo que grande parte dos educadores no Brasil são do sexo feminino (INEP, 2018), no sistema socioeducativo, 75% dos educadores entrevistados são mulheres. Os educadores entrevistados neste estudo têm curso superior: dois têm licenciatura, quatro são especialistas e dois são mestres. Todos atuam na sua área de formação, ou seja, com licenciatura ou bacharelado na mesma disciplina que lecionam. Destaca-se ainda que, os educadores que atuam na escola pesquisada recebem gratificação por estarem trabalhando em local de periculosidade, chamado por eles de parcela compensatória.

Na fala do Educador “C”, uma prática eficaz para o trabalho docente diz respeito à posição do diretor da escola, que “[...] abraça os meninos, aperta a mão deles cumprimentando, olha no olho, e acredita no potencial dos meninos”. Na observação realizada na sala dos educadores, o Educador “D” questionou: “por que não acreditar neste trabalho?” Isso se complementa com as seguintes falas dos entrevistados:

“O nível de participação dos educandos em conflito com a lei é maior em proporção de que os da educação regular. Vai entender isso! Quando ele estabelece uma relação de confiança com o professor, porque eles acham assim que não vir, ele está, tipo assim, magoando o professor. Então, dentro desse ambiente, eu acho que a cumplicidade, a relação de confiança, que em todo ambiente de educação formal ou informal deve haver, mas na internação é algo preponderante” (Educador D).

“Eu vejo esses educandos como meus amores; não quero saber o que eles fizeram, ou vão fazer depois que saírem daqui, eu acho que quem julga é Deus, nós temos que ter outro olhar”. (Educador E).

O trabalho no ambiente de internação foi descrito pelos entrevistados com a preocupação com os valores, as emoções, a cidadania. Eles percebem que os educandos do CESEIN se sentem mais à vontade na escola da unidade do que nas escolas ditas “normais” ou regulares. Este fato pode ser interpretado pela seguinte observação: o educador “E” indaga aos educandos o motivo da ausência dos outros educandos e um deles responde: “sou pai de família, tenho que aprender, tenho que tomar juízo é aqui, tenho que mudar” (Educando A). Isto implica mencionar o papel fundamental que a escola possui no projeto de vida desses adolescentes.

Os educadores usam a ferramenta do *WhatsApp* para se comunicar uns com os outros para passarem informações, tais como: formação continuada, a situação do educando naquele dia, o que fazer ou não, críticas construtivas ao amigo e recomendações. É uma rede de trabalho, onde se exerce a função de mobilizadores da escola. Os mobilizadores fazem reuniões mensais e, se tiver necessidade, quinzenais.

Os projetos elaborados pela escola são ofertados para minimizar a escolarização dos educandos e aumentar a autoestima para edificarem seu projeto de vida, visto que, muitos dos educandos, são evadidos e/ou têm distorção idade/série. Pode-se perceber com relação a esse tópico é de que os educadores não classificam ou julgam os educandos pelo desconhecimento de alguns assuntos ou até da escrita, que pela idade deles já deveriam saber. A postura dos entrevistados reflete que devem, neste primeiro momento, acolher os educandos acerca da importância de estar próximo, aprendendo com o outro.

Verificou-se que os profissionais que trabalham no sistema socioeducativo são essenciais para o trabalho social e educativo dirigido aos adolescentes autores de ato infracional. Rosa (2015, p. 129) destaca que o profissional que quer assumir esta modalidade de trabalho deverá apresentar

solidez nos aspectos físico e emocional, uma certa capacidade de resistência à fadiga e de domínio dos impulsos, [...] inclinação sadia pelo conhecimento dos aspectos da vida do adolescente que testemunham as suas dificuldades e o seu potencial para superá-las [...], capacidade de auto-análise e [...] uma abertura, a capacidade de deixar penetrar sua vida pela vida dos outros, de modo a captar seus apelos e responder a suas dificuldades e impasses.

A maioria dos educadores que atuam na escola pesquisada de fato apresentaram este perfil de diálogo, interação, empatia, resiliência, autoanálise e identificação com o trabalho socioeducativo, o que contribui com a causa dos direitos humanos, de forma geral, e com os direitos do adolescente, em particular. “Educar em equipe é incentivar, de forma permanente, para superar os impasses e dificuldades, que impedem a realização plena desses direitos” (ROSA, 2015, p. 132), e a rede de educadores da unidade socioeducativa se ajuda mutuamente, através do recurso tecnológico *WhatsApp*, como já foi citado anteriormente, em que passam informações e dirimem dúvidas sobre o trabalho educativo.

Interpretou-se na escola pesquisada uma cultura organizacional com uma missão a ser cumprida, orientada para atender ao adolescente, à sociedade, à Vara da Infância e da Juventude e a si mesma, para os docentes se autorrealizarem no exercício de uma função fundamental para a sociedade. Segundo o SINASE (2006), as práticas pedagógicas fundamentais a serem desenvolvidas – a docência, a vivência e a presença educativa – organizam a ação socioeducativa direcionada para o desenvolvimento de habilidades relacionadas a ser, conviver, crescer pessoal e socialmente. Tomando como parâmetro a convivência no espaço de privação de liberdade, se faz necessário aproximar os educandos dos objetos cognoscíveis, sistematizados através do cotidiano educativo escolar vivido por eles. Para a estruturação de

novos conhecimentos, a fim de desvendar a realidade científica, política, econômica, social e educacional da escola, objetivando à educação do indivíduo cognoscente (aquele que elabora saberes comprometido com a teoria e a prática real, tornando-se formador de novos conhecimentos). Para tanto, dentro do universo de privação de liberdade o educando deverá receber orientação do educador cuja tarefa pedagógica será a de criar condições de aprendizagem que facilitem a construção pessoal do conhecimento, “aprender a aprender”, assegurando autonomia para que a aprendizagem aconteça na interação do sujeito com o objeto de estudo.

É necessário oportunizar momentos de reflexão para que os educandos possam se manifestar sobre as práticas e os novos conteúdos de modo que a cultura e a riqueza das experiências de vida que eles trazem para a escola sejam socializadas, colaborando para o progresso do grupo. O educador, deve nesse contexto, articular as diversas falas, valorizando a participação e oportunizando as manifestações nas atividades, na aprendizagem baseada em problemas e nas discussão de casos.

Neste sentido, foi possível perceber, nas falas dos entrevistados às apreensões sobre a escola, educadores e os vínculos estabelecidos nesse universo. Na visão deles, a escola, fora dos muros ou no centro socioeducativo, possui grande importância e é vista como possibilidade de acesso social. Como expressam os Educandos “A”, “B”, “C” e “D”:

“Após ressocializado, não de grades, mas de conhecimentos de direitos e deveres, quero aplicar os conhecimentos para melhoria das comunidades em geral” (Educando A)

“Quero seguir a carreira de músico, trabalhar, construir uma família e ter o prazer de sentir um pouco de paz”. (Educando B)

“Vou em busca de uma vaga no mercado de trabalho, por isso minha necessidade de aprender bem. A escola proporciona essa condição, dando para encarar as dificuldades e me manter longe do crime.” (Educando C)

“Terminar os meus estudos e trabalhar na área de informática.” (Educando D)

A partir dessas falas, buscou-se compreender a prática associada ao cotidiano, captando-se a vivência do indivíduo em relação ao universo do conhecimento. Neste sentido, Freire adverte que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção” (2008, p. 47). Com esse pensar, Freire chama à reflexão a respeito das práticas que colaboram para que a aprendizagem realmente aconteça. Daí a importância de que as questões pedagógicas usadas com adolescentes privados de liberdade considerem, além dos aspectos estruturais e de organização, o perfil socioeconômico dos educandos, garantindo as

devidas inter-relações entre a fundamentação teórica e as questões didático-metodológicas do processo educacional.

Constatou-se ao longo da etapa de entrevista que o encontro com os educadores, reconecta o adolescente à escola e aos benefícios da continuidade dos estudos, como afirmam os Educandos “A” e “D”:

“Eu gosto demais daqui. No dia que não tem aula eu acho muito ruim, porque aqui dentro a gente faz exercício, brinca na matemática com o professor, conversa com as professoras. Isso pra mim é uma diversão bacana”.”. (Educando A)

“Divertido pra mim é a hora que você tá ali na sala de aula, errando, aí a gente faz tudo de novo, erra. Aí, na hora que você chama seu professor pela terceira vez, você fala “ah, vou fazer mais não!”. Diversão é quando ele diz “Não. Isso, isso e aquilo”. Vai insistindo com você. Pra mim isso que é divertido. O negócio é quando ele explica mesmo, pra mim a diversão é essa”. (Estudante D)

A respeito da relação educador-educando, os educandos ressaltam outras questões significativas, quando se sentem desrespeitados ou menosprezados por alguns educadores em relação ao saber.

“O professor falar que uma questão da prova está errada e ele não explicou na matéria em sala de aula, eu fico com raiva. Como assim errado? Se ele não explica direito. Pra frente, bastante pra frente, eu vou procurar saber com outros professores ou então nos livros como era pra ter feito certo a questão”. (Educando C)

“Ele (o professor) é muito ruim pra explicar. As prova que ele passou pra minha turma, tinha questões que ele nem havia explicado. Por isso, muita gente, fracassou”. (Educando D)

Essas falas apontam uma hierarquização na relação educador e educando, onde o que está posto é o conhecimento do educador, em detrimento da suposta fragilidade de saber do educando. Para tanto, para que isso não ocorra dentro do processo ensino aprendizagem, esta atividade deve acontecer em união com toda comunidade estudantil, como uma maneira tanto de aprender quanto de ensinar, incluindo todos os indivíduos no processo educacional. Desta forma, buscou-se entender a prática educativa, que se institui em um momento integrador do processo pedagógico e que, em vista disso, ocasiona uma consideração atenta quanto as questões de: análise da prática pedagógica; observação e diagnose da realidade; planejamento do trabalho pedagógico; intervenção; orientação e verificação da aprendizagem.

Neste sentido, a prática caracteriza-se em um processo de investigação – atividade pela qual se objetiva a formação do educador e o entendimento com uma maior efetividade do adolescente privado de liberdade.

Pode-se imputar uma responsabilização de ações aos envolvidos no processo didático-pedagógico. Todos deverão participar do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação dos projetos pedagógicos, garantindo não somente um acompanhamento, mas, acima de tudo, uma análise constante sobre a prática pedagógica.

Do ponto de vista do planejamento, o esboço do processo visa superar o mecanicismo de um planejamento exclusivamente metodológico ou de padrões formais. Por esse motivo, “considerar a vivência significa imergir e buscar identificar, conhecer e compreender o significado e o sentido dos acontecimentos escolares. Pressupõe conhecer as pessoas envolvidas e também o significado e o sentido que elas dão aos acontecimentos vivenciados” (PENIN, 2011, p. 20).

O educador precisa tomar conhecimento do universo educacional das instituições socioeducativas, procurando situar-se e informar-se a respeito das questões educativas e didaticamente importantes para o processo ensino aprendizagem. Essa maneira de observar é composta de diversas concepções a cerca da realidade. Cada um, com o que pode e tem, interpreta o mundo, e não adianta ideias memorizadas e prontas se a expressão do indivíduo não estiver relacionada ao que é percebido e sentido por ele mesmo (FREIRE, 2002).

A necessidade da interação e leitura do Plano Individual de Atendimento – PIA, dos educandos para a compreensão de suas singularidades e a aplicação da pedagogia libertadora na socioeducação visa a uma reintegração e socialização que forneçam uma nova trilha para a edificação do projeto de vida do adolescente: “fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de vulnerabilidade social. A presença é o conceito central, o instrumento chave e o objetivo maior desta pedagogia” (ROSA, 2015, p.23).

De acordo com o disposto no Projeto Político Pedagógico da escola, na pedagogia libertadora, a relação educador-educando é baseada na solidariedade, no convívio diário e nos pequenos gestos, que fazem diferença na vida do adolescente. Para tanto, o educador deve mostrar-se perceptível e comprometido com a realidade do educando, atuando numa prática dialética de aproximação. Essa prática exige uma noção clara do processo de crescimento pessoal, de definição de identidade e de construção do projeto de vida do educando, que se interliga às quatro competências necessárias para o ser humano realizar-se como pessoa, trabalhador e cidadão: pessoal (aprender a ser); relacional (aprender a conviver); produtiva

(aprender a fazer); e cognitiva (aprender a conhecer).

De acordo com Rosa (2015), a relação de ajuda, resiliência, protagonismo juvenil e cultura da trabalhabilidade, são estratégias de desenvolvimento para ajudar o educando na maturidade, promovendo a capacidade de socialização e a competência de enfrentar a vida e superar a adversidade. E o educador, no papel da escola, apresenta atrativos nas atividades dirigidas, com liberdade, criatividade e disposição, que trazem o educando à concepção de que é possível retomar os estudos e seguir a vida. As motivações dessa reflexão são baseadas na comprovação de que a relação com os seus pares é uma questão primordial. O convívio social na ótica da pedagogia libertadora oportuniza pensar o ser humano como pessoa em um processo de construção e transformação, que conquista e concede novos olhares e significados para a vida em sociedade.

O educador no ambiente encarcerado, é visto como mediador. Nesta perspectiva, é possível construir relações válidas e importantes em sala de aula; cada um tem o seu lugar neste processo, e o educando é alguém com quem o mediador-educador pode e deve contar, resgatando sua autoestima e capacidade de aprender. Por conta desse problema, a jornada do homem e da humanidade em geral, de ir ao encontro do outro, constituir com outros uma sociedade, enfim, de ser educado para comunicar-se e viver fraternal e cooperativamente com seus pares, é imprescindível para o processo de formação do educando do CESEIN, que constantemente está excluído da sociedade.

A tentativa pela melhoria do trabalho do educador-mediador atravessa ainda pelo desafio de encontrar espaços para a parceria com as famílias dos educandos, a fim de contribuir para a convivência social e seu retorno para a sociedade. O educando deve poder reconstruir sua identidade em um outro lugar que não seja o da prática do ato infracional, promovendo outros saberes e fazeres que compõem a sua ação educativa.

A escola propicia um ambiente agradável de aprendizagem, um espaço de inclusão e de reinserção social dos educandos, valorizando-os, respeitando-os e, acima de tudo, ajudando-os na realização de seus sonhos e no resgate de sua cidadania. Observou-se também que, a função do educador é de orientar o educando na redescoberta de seus valores, deveres, direitos e, trabalhando em forma de projetos importantes para sua vida, elevando sua autoestima e fazendo com que o adolescente reconheça seu erro. As práticas docentes evidenciam que a educação pode reescrever a história desses educandos, Freire (2008) adverte que, ensinar exige a certeza de que a transformação é possível. Por outro lado, as mudanças serão possibilitadas, também, com a convivência com a família ou sua integração nas atividades.

A prática docente na escola pesquisada é social, humanizadora e libertadora. É, ainda,

um processo, segundo Sacristán e Pérez Gomez (2017, p. 379), de

Ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos estudantes, a reconstrução de seu conhecimento; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão.

Os profissionais apreendem com a prática do trabalho o embasamento teórico descrito no PPP da escola, ou seja, princípios fundamentados nos direitos humanos, ressaltando o valor da educação escolar na constituição dos sujeitos. Para Becker (2016), a formação de educadores deveria seguir um caminho didático: “refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras” (BECKER, 2016, p. 118). Isto vem ao encontro do aperfeiçoamento profissional, ou seja, dar condições para um emaranhado de práticas docentes eficazes para a promoção de desenvolvimento dos educandos.

No que concerne ao perfil do educador, vale ressaltar, que é construído e reconstruído no decorrer do tempo, é um processo alongado e complexo que reflete a trajetória de vida da pessoa, seus conhecimentos, valores, e demandas específicas. O perfil profissional não é estático, imutável, ao contrário, se relaciona ao entendimento de desenvolvimento humano e, envolve a concepção de construção temporal e processual, englobando transformações e ressignificações. O que foi oportunizado analisar na escola pesquisada, que os educadores entrevistados ressignificaram sua prática docente cotidianamente.

Entretanto, o que infelizmente observou-se durante a pesquisa o despreparo da equipe multidisciplinar (Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo e Advogado), que não possui embasamento teórico para confrontar as dificuldades de uma prática social específica. Segundo Volpi (2011, p. 31) a “vida social cotidiana e a convivência constituem-se em importante conteúdo pedagógico, que deve ser baseado na relação solidária e na co-gestão entre educadores e educandos”. Isso implica mencionar que não é a educação que por si só, que produzirá a democratização da sociedade, mas a mudança se fará de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências.

Se faz necessário que a ação socioeducativa atenda as etapas do desenvolvimento integral do adolescente, levando em consideração sua subjetividade, suas limitações, suas potencialidades, suas capacidades e, assegurando seu acompanhamento. O PIA é uma ferramenta educativa essencial para assegurar a igualdade no processo socioeducativo, que deve, dessa maneira, ser conhecido por todos para respeitar as especificidades de cada educando para seu crescimento social e pessoal.

O ECA (1990) atribui à socioeducação o caráter educativo em toda a sua extensão, seja na escola, seja nas atividades profissionalizantes, seja na unidade em si. Nesta pesquisa, isso foi verificado no fato de que os educandos vão à escola em fila, mas sem o olhar cabisbaixo, sem mãos para trás e uniformizados. É sabido que a imagem visual, a definição pessoal de que moda seguir, que estilo reproduzir, como se vestir é algo fundamental para o adolescente. Por isso, controlar como ele corta o cabelo, o que veste, é também uma forma de sancioná-lo, controlar sua subjetividade, cujo caráter é social e histórico, retirando sua singularidade. Aparentemente, não encontrou-se esta ação punitiva no ambiente pesquisado, por exemplo, o corte de cabelo, por mais que fosse curto era escolhido pelo adolescente o formato do corte.

Neste sentido, constata-se que os desafios e as possibilidades para as práticas pedagógicas do educador no sistema socioeducativo intensificam o desenvolvimento do educando na perspectiva da transformação dos sujeitos para o projeto de vida. Os educadores participam do dia a dia dos educandos; desta maneira, a valorização e a formação continuada deste profissional são essenciais para atender as demandas exigidas pela ação socioeducativa, originando caminhos para serem trilhados com os educandos. Segundo o Educador “D”:

“Temos sim que oportunizar, fazer com que eles tenham acesso a oficinas e cursos, e que isso tudo aconteça de forma criativa, atrativa, colorida, e não preto e branco, como acontece na maioria das escolas do Estado, que crianças e adolescentes se sintam partes ativas e pensantes dentro das atividades (propostas), e não atividades (impostas), e que durante tais atividades sejam introduzidas palestras, seminários, onde se tratem temas da atualidade com dinâmicas paralelas ao atendimento, possibilitando um trabalho intersetorial desenvolvido em rede com muito mais efetividade”.

Ao se fundamentar a prática docente e aprimorar práticas socioeducativas no CESEIN, tendo como essência o educando haverá a implementação e efetivação de um projeto de vida alinhado conceitual, estrategicamente e operacionalmente aos princípios do ECA (1990) e do SINASE (2006). Neste sentido, se faz necessário adotar estratégias para favorecer a compreensão de que os profissionais da área devem ter perfil, amor, resiliência para estar com o outro, a fim de que novos projetos de vida sejam reconstruídos.

Vale salientar que o trabalho desenvolvido na escola, esbarra em diversos obstáculos, até porque está localizada dentro de uma unidade de internação. Tais obstáculos, comprometem significativamente o seu êxito. Entre eles, pode-se citar:

. A falta de compromisso de alguns educadores que insistem no tradicionalismo e quando muito, realizam uma prática em sala de aula apenas metodologicamente diferente, ou seja, utilizam recursos variados para darem suas aulas, mas que não implicam em avanços na

consciência do educando rumo a superação do senso comum, pois a falta de clareza teórica-metodológica da linha filosófica norteadora da escola e por uma relativa ausência de compromisso ético-político, deturpam as atividades desenvolvidas, ou mesmo não se envolvem nelas, assumindo uma postura arrogante frente ao processo educativo. Esse compromisso ausente é percebido até mesmo pelo desinteresse desses em não conhecer e/ou assimilar a filosofia que embasa o projeto político pedagógico da escola. Muitos, inclusive, não participam dos encontros para estudos acerca dos assuntos relacionados à escola, como: metodologia, reuniões de planejamento, encontros pedagógicos, reuniões para avaliação, que, periodicamente, são realizadas naquele educandário. Consequentemente, essa não adaptação ocasiona em muitas substituições de educadores, implicando assim, em um estagnamento do processo ensino-aprendizagem, pois os educadores designados para trabalharem na escola, na sua maioria desconhecem o ECA e o SINASE, ou seja, não compreendem a proposta em uma perspectiva libertadora.

. Outro fator existente diz respeito ao espaço físico da escola, uma vez que esta foi instalada em um prédio inadequado para as suas atividades, não possuindo espaço para oficinas diversas, proposta no projeto político-pedagógico da mesma, como alternativa, a escola está sempre expandindo suas atividades para fora da sala de aula, usando com isso o espaço do CESEIN, através das parcerias, bem como dos projetos que cada área possui.

. O relacionamento com a FCRIA tem sido uma grande barreira, pois esta não dá apoio à proposta diferenciada que a escola tem, a exemplo disso pode-se citar: a demora no desalojamento do adolescente para ir à escola; não liberação do adolescente para atividades fora do horário de aula.

Diante do exposto, convém ressaltar que o trabalho pedagógico com o adolescente privado de liberdade é de ordem e grandeza ainda não conhecidas totalmente. As situações criadas por esses educandos na rotina escolar em vista de suas exigências, necessidades afetivas, cognitivas, espirituais e sociais são de tamanha complexidade que dificilmente qualquer ação, tarefa ou educador isoladamente tem reais e seguras condições de atendê-las. Em um mesmo ambiente de sala de aula, pode-se encontrar um número infinito de emoções, necessidades, frustrações, gostos, competências, habilidades e sucessos pessoais, de origem e desenvolvimento incontáveis ou, pelo menos, de difícil previsão, controle e compreensão.

Conforme foi explanado na referida sessão, a atividade educativa e formativa com o adolescente autor de ato infracional é das mais complexas, porém, é importante destacar que a complexidade só é encarada pelo educador comprometido e consciente diante do desafio, e que torna a experiência pessoal e profissional enriquecedora e ao mesmo tempo desafiadora.

Outro elemento relevante que valida essa ‘complexidade’ é a constatação de que diferentemente de outras profissões como mecânica ou programação de computadores, entre outras que obrigam ou direcionam o trabalhador para lidar friamente com instrumentos, ferramentas e máquinas, o trabalho educativo requer uma reflexão e ação direta com educandos ativos, mutáveis e imprevisíveis, ou seja, pessoas em desenvolvimento.

Além disso, o educador não deve se omitir ao sugerir sua leitura de mundo, mencionando sempre a existência de outras leituras, muitas vezes contrária às suas, pois como disse Freire: “humildade, amorosidade, coragem, tolerância, capacidade de decidir, segurança, eticidade, justiça, tensão entre paciência e impaciência, parcimônia verbal, deliberações e execuções que irão fortalecer o processo democrático e participativo na escola” (2008, p.124). O adolescente em conflito com a lei traz consigo saberes construídos em suas vivências, dos enfrentamentos diários, da luta pela sobrevivência de cada uma deles, ou seja, um saber construído a partir de uma dura realidade em que vivem. Nesse sentido, a presença de um educador em um espaço socioeducativo é fundamental, pois por intermédio dele o educando pode conectar-se com o mundo de forma saudável e ampliar seus horizontes para além da realidade atual.

Com efeito, isso denota uma das dificuldades de se fazer valer na prática os ensinamentos para uma educação libertadora na escola pública, em oposição ao determinismo sedimentado. Mas há que se ressaltar que a “impaciência histórica”, não tem permitido àquela instituição sucumbir ao tradicionalismo, apesar deste apresentar-se como um espectro ainda presente no seu cotidiano. As relações de poder caminham em uma linha participativa e democrática tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico, configurando-se num exercício contínuo. Mas devido à ausência de experiências democráticas nas relações, não se pode afirmar que o trabalho realizado na referida instituição esteja sendo plenamente atingido em relação a ressocialização dos adolescentes autores de ato infracional.

Destaca-se, com isso que o ranço do centralismo ainda paira na atmosfera daquela unidade educacional, não só pelo fato de determinadas ações serem realizadas à revelia dos educandos, mas também, devido ao descaso de boa parte destes para com as atividades lá desenvolvidas. Muitos, inclusive, cobram posturas mais autoritárias e condenam às democráticas, entendendo-as como “anarquistas”, adotando uma visão de não apropriação, ou seja, de negação de si como co-responsável pelo êxito do processo democrático. Essas atitudes, infelizmente limitam o êxito do alcance das metas quanto à ressocialização e construção do conhecimento considerado necessário ao novo projeto de vida do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação direcionada para clientela que cumpre medida socioeducativa de internação, frequentemente tratada como medida compensatória e assistencialista, visa apenas combater o analfabetismo, de acordo com a conveniência do sistema produtivo, sem atentar para uma formação consistente ao exercício da cidadania. Embora experiências isoladas tenham sido apresentadas como alternativas de um modelo educacional de inclusão desse contingente no nível extra-governamental, quando sistematizadas, perderam seu caráter democrático e participativo, tornaram-se massa de manobra política para ratificar os interesses dominantes.

Concebendo a impossibilidade de um estudo neutro, tendo em vista a intenção política da educação em espaço de privação de liberdade e da educação propriamente dita, esta dissertação se propôs a fazer uma análise das práticas pedagógicas, como medidas socioeducativas de internação, no Centro Socioeducativo de Internação - CESEIN e suas contribuições para a ressocialização de adolescentes autores de ato infracional no Estado do Amapá, tomando como balizadoras as contribuições freireanas.

A pesquisa revelou que, educar é, sobretudo, um ato intencional, nesta perspectiva a educação numa visão includente para adolescentes autores de ato infracional só pode ser a educação libertadora. Gestada nas últimas décadas, a educação libertadora apresenta melhorias significativas na maneira de idealizar e praticar a educação junto às classes menos favorecidas. Esta por abarcar os interesses das populações historicamente marginalizadas e por já fazer parte da luta contra a exclusão, como parte imprescindível da utopia latino-americana em relação ao processo de expropriação cultural e social.

O CESEIN encontra-se situado em uma agitada rua do município de Macapá. O prédio apesar de ser pintado de maneira colorida, é evidente a sensação de descaso, salas sujas, portas quebradas e remendadas, móveis velhos e obsoletos. Como a maioria das instituições públicas, constatou-se no centro socioeducativo o abandono do prédio, pavimentos mal conservados, paredes descascadas, estruturas antigas e corroídas pelo tempo. A Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda é um universo paralelo. A deteriorização da pintura das paredes e a antiguidade dos móveis, completamente díspares, são quebrados pela vivacidade de cartazes e atividades escolares, despreocupadamente colados nas paredes, livros didáticos amontoados por todos os locais da sala de aula, cadernos, cartas, canetas e lápis de cor, em cima das mesas, espaço para café, água e lanche. Neste ambiente, as grades nas portas e janelas são invisíveis. Os educandos sorriem, reclamam, todos desejam expor suas atividades, conversam sobre seus planos para o futuro, querem ser policiais, advogados, juizes, motoboys, comerciantes, músicos.

Como qualquer adolescente, todos sonham com um projeto de vida. O dualismo prisão/escola angustia a todos e permanece sem explicação.

Na referida escola, os educadores, na tentativa de implementarem uma educação libertadora para os adolescentes autores de ato infracional, conceberam e implantaram um projeto político-pedagógico específico para o atendimento àquele público. Na medida em que se lê esse projeto, constata-se a vontade política nele expressa, porém com a carga de ideologia e utopia necessárias a quem queria colocar em prática um projeto inovador num contexto impregnado de forças contrárias, para aqueles que, pela via do conhecimento, aspiram as possibilidades de emancipação.

Embasada nas observações realizadas durante o período da pesquisa, a autora enfatiza o avanço que significou a criação do referido projeto, principalmente pela decisão de voltá-lo para um segmento entre os mais excluídos da população amapaense: adolescentes autores de ato infracional, entre os quais pessoas com necessidades educativas especiais, meninos de rua de comprovado risco social, cujas características são antagonizadas, tradicionalmente pelo sistema de ensino, dado o seu caráter seletivo. Além disso, criar mecanismos com uma metodologia específica, avaliação não sentenciadora e empregar esforços para o crescimento desse público no processo de ensino como sujeitos ativos, é igualmente digno de apreciação.

Contudo, não se pode deixar de frisar que essa investida careceu, em grande parte, de rigorosa ação política de alguns setores pedagógicos da SEED/AP para ajudar na efetivação. Constatou-se que os atropelos verificados nesse processo se deve ao relativo descaso com que a referida escola foi tratada por vários setores daquela Secretaria na figura de diversos técnicos e chefes de governo, que, por desconhecerem a realidade da educação dentro do CESEIN, negavam-se a dar suporte necessário ao trabalho desenvolvido na escola, fato este que se reflete na sua estrutura organizacional.

Outro agravante para limitação do referido trabalho pedagógico é o desconhecimento de grande parte de seu quadro de pessoal, principalmente no que se refere ao setor pedagógico, da filosofia/teoria/prática da educação para adolescentes autores de ato infracional no âmbito da escola pública. Mais na prática do que no discurso, é imprescindível que se viva a educação para a classe desfavorecida no coletivo daquela instituição e ainda, que se dominem os princípios da educação libertadora.

Entretanto, não se poderia deixar de mencionar, sob pena de recair em injustiça, o mérito de alguns poucos, incansáveis educadores que, encampam a luta pela efetivação e materialização de uma educação emancipadora, constatada pelas inúmeras ações que lá vêm sendo desencadeadas por meio de sua prática político-pedagógica e, principalmente, pelo seu

compromisso com a transformação na maneira de contemplar a educação para adolescentes privados de liberdade, através de projetos, debates e constantes (re)avaliação da caminhada que procuram realizar no cotidiano daquele educandário. Por vezes sentiram-se frustrados pelas adversidades, mas reconhecem que esta é uma batalha diária e que muito ainda haverá que se lutar para alcançar esse ideal de educação. A força vem dos pequenos avanços percebidos e dos ensinamentos daquele que foi e tem sido o maior símbolo da luta dos excluídos pela superação de sua condição de oprimidos: Paulo Freire.

O estudo exteriorizou que são vários os desafios presentes para a concretização do direito à educação para os adolescentes autores de ato infracional. A natureza excludente e seletiva do CESEIN se revela de forma contundente em relação ao atendimento para esse segmento da população, de diversas maneiras: por meio da atualização de concepções desta população como objetos de controle e proteção; de sua criminalização; das profecias sobre o insucesso escolar; e do tratamento discriminatório que lhes é dirigido. Por sua vez, os adolescentes se mostram desmotivados e, muitas vezes, respondem ao trabalho desenvolvido no CESEIN de maneira violenta. A convivência estabelecida, portanto, é permeada de agressões simbólicas e concretas, refletindo as dificuldades de ambas as partes.

Os educadores entrevistados teceram muitas críticas em relação ao atendimento dado ao adolescente pelo CESEIN, como um dos principais obstáculos para a implementação da educação em uma perspectiva libertadora. Os adolescentes ainda são tratados como “objetos” e a escola é criticada por não trabalhar com uma educação bancária. Os educadores enfatizaram também que, a educação que se trabalhava antes e a escola possuía, a princípio, a finalidade de alfabetizar, para que o educando pudesse ser considerado “ressocializado”. Com a implementação do projeto político-pedagógico, passou-se a utilizar no processo de alfabetização, as contribuições do método Paulo Freire, que pelos seus pressupostos políticos, suscitou os temas geradores por ele trabalhados dentro do processo de alfabetização, ainda que de forma tímida.

A viabilidade de uma educação libertadora para adolescentes autores de ato infracional precisa ser assumida pela geração atual de gestores, instituições e sociedade civil organizada, e esta deverá abraçá-la sobre uma nova ética. Que promova a inclusão social, igualdade, fraternidade, esperança e justiça, mudando as estruturas sobre as quais se tem poder, compreendendo esse público como um conjunto humano que carece de um novo projeto educacional, onde não haja exclusão e degradação do homem pelo homem e onde o respeito à liberdade e à dignidade de cada um seja um imperativo ético e não uma obrigação que se possa ou não atribuir uns aos outros.

O tipo de educação que foi referência na pesquisa não promove a transformação como um passe de mágica. Deve se pautar em um processo dialético, às vezes ágil, porém nunca imóvel. Por isso, para o aprimoramento do modelo, métodos e técnicas, visando transformar a escola que se tem, para uma escola que se almeja, é preciso entender a educação não como a redentora desse quadro delineado em seis séculos de dominação cultural européia em detrimento à cultura latina que é negra, índia, cabocla, mas considerando alguns pontos que podem contribuir com o debate em torno da inclusão de adolescentes privados de liberdade na sua vertente pedagógica, tendo como indicador o trabalho já desenvolvido na escola de estudo.

É relevante enfatizar que a Educação de Jovens e Adultos, parece ser a modalidade ideal para o público analisado nesta pesquisa em questão. No entanto, sabe-se que isso ainda está longe de acontecer, apesar de que muitos esforços estão sendo empenhados em muitos setores da sociedade civil, no que concerne a inclusão do adolescente em conflito com a lei. Mas, o sistema é perverso e, não obstante, nega essa possibilidade.

Não se propõe extinguir a EJA, pelos moldes aqui citados, mas de transformá-la em uma educação para os pobres, igualmente pobre de significação e instrumentalização para a emancipação e participação popular. Isso pôde ser constatado pela diminuição da idade para o ingresso nessa modalidade, prevendo o fracasso do ensino regular, fazendo-a assumir um caráter quase regular também, para compensar os desmandos e ineficiências das políticas públicas, mesmo com todo um aparato político-ideológico que se propaga favorável a universalização e democratização do ensino. Exceção seja feita às resistências encontradas no interior das instituições, levada a cabo nas esferas de governo Federal, Estadual ou Municipal. Modelos estes que, como se sabe, mostram-se incapazes de resolver o problema do analfabetismo ou mesmo de garantir a permanência das poucas pessoas dos segmentos populares que conseguem ingressar na pirâmide educacional.

Entretanto, o Estado, a medida que se propõe e materializa suas intenções na forma de política pública, tem possibilidade de combater essas forças opostas, basta a vontade política de seus dirigentes e disponibilidade de recursos financeiros para isso, cujo percentual direcionado pode traduzir o grau de preocupação deste com o setor em questão. Investir em um projeto como o da escola – *locus* da pesquisa, é um caminho, mas isso jamais pode se configurar em uma euforia momentânea de chefes de setor na SEED e FCRIA, cuja idéia se esvai quando sai do cargo e uma vez assumindo outro, novas ações são planejadas e aquelas deixadas de lado. O referido projeto, quase sucumbiu devido às mudanças administrativas, sobretudo na troca de gestores escolares e equipe docente. Não fosse, como já se afirmou, os educadores que tomaram aquela escola como parte de si e que trabalham com afinco para materializar as

propostas, isso teria ocorrido.

Diante do exposto, as sugestões abaixo, podem se constituir em instrumento que aliados àqueles já em andamento poderão agilizar a concretização da proposta e sua conseqüente expansão para outras unidades escolares que atuam com a Educação de Jovens e Adultos e atendem adolescentes oriundos de unidades de internação.

- Adequar o espaço físico daquela escola, possibilitando seu funcionamento com condições físico-estruturais compatíveis com o público que atendem.
- Expandir e solidificar o debate sobre o projeto político-pedagógico da escola junto a FCRIA para que todos sintam-se conscientes e responsáveis pelas mudanças na função social da escola em que pesa o compromisso ético-político de todos.
- Primar por uma formação continuada de todos os funcionários da escola, compreendendo-os como educadores em potencial por estarem envolvidos no processo educativo, mas enfatizar, sobretudo, a formação do educador.
- Criar mecanismos que impeçam a rotatividade no quadro de pessoal da escola, principalmente de educadores, fazendo uma triagem antes de encaminhá-los à escola. A triagem condicionará o encaminhamento somente de profissionais que conheçam o ECA e o SINASE.
- A Secretaria de Educação deverá potencializar as atividades da escola com maior investimento financeiro em equipamento e materiais, além de apoiar os projetos viabilizados, para dar maior credibilidade à sua proposta educacional e possibilitar a aceitação dos adolescentes em outras instituições.
- Elaboração e execução de projetos direcionados às relações interpessoais na escola, promovendo-se constantemente, atividades integradoras entre os ciclos e as turmas culminando com eventos sócio-culturais.

A educação excludente presente nos moldes convencionais não serve, principalmente para a modalidade de Jovens e Adultos, onde há urgência de reformulação à luz de uma nova concepção e metodologia realmente comprometida com os interesses populares e com a construção desse conhecimento necessário ao novo modelo de desenvolvimento incitado pela sociedade. Para que isso aconteça, a escola que se tem, igualmente precisa ser tomada nas mãos da sociedade para que possa contribuir com a construção desse projeto educativo em cujas bases está uma educação libertadora que respeita e não exclui. Uma educação que conduz ao exercício da cidadania plena por meio do incentivo à participação da comunidade escolar, da gestão democrática, do planejamento participativo, da autonomia político-pedagógica que propugnam a adoção de metodologias que ressignificam o saber já elaborado, alicerçando a construção de novos saberes com qualidade científica e significado democrático.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, M. S. O fenômeno da violência. In: ALBERTON, M. S. (Org). **Violação da infância e adolescência: crimes abomináveis humilham, machucam, torturam e matam!** Porto Alegre, AGE, 2015. p. 97-196.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir.** São Paulo: Papirus, 2013.

AMAPÁ. **Decreto nº 0309 de 18 de dezembro de 1991.** Criação da Fundação da Criança e do Adolescente – FCRIA, Amapá, 1991.

AMAPÁ. **Decreto nº 0420 de 13 de fevereiro de 1995.** Criação do Centro Educacional para Adolescentes - CEPA, Amapá, 1995.

AMAPÁ. **Decreto nº 0532 de 22 de maio de 1997.** Criação do Centro Educacional Aninga – CEAN, Amapá, 1997.

ARANTES, E. M. de M. Rostos de crianças e adolescentes no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILLOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças e adolescentes: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância e adolescência no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 153-202.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de educandos e mestres.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

AZAMBUJA, C. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70. 2002.

BARBOSA, J. Pedagogia socioeducativa: repensando a socioeducação: um encontro entre Educação Libertadora e Justiça Restaurativa. **Tese de Doutorado** - Unisinos, São Leopoldo, 2013.

BECKER, L. da S. A psicopedagogia e a formação de adolescentes. Seminários sobre adolescentes autores de ato infracional. Paraná: **Anais**, 2016.

BENITTI, S. P. da C. et al. Violência familiar na perspectiva do desenvolvimento de crianças e adolescentes. In: HUTZ, C. S. (Org.). **Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 71-95.

BITTAR, E. C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social.** Barueri. Manole, 2014.

BITENCOURT, L. P. **Vitimização secundária infanto-juvenil e violência sexual intrafamiliar: por uma política pública de redução de danos.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

BRANDÃO, C. **Educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2014.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal. Rio de Janeiro. 1830. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 12 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 847 de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal dos Estados Unidos do Brazil. Rio de Janeiro.1890. Disponível em: < <http://www.legis.senado.gov.br/> > Acesso em 12 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro. 1927. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 12 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. > Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 12 mai. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1998. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 12 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro. 1888. Disponível em: < <http://www.legis.senado.gov.br/> > Acesso em 12 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889**. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federais. Rio de Janeiro. 1889. Disponível em: < <http://www.legis.senado.gov.br/> > Acesso em 12 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926**. Institue o Código de Menores. Rio de Janeiro. 1926. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 12 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília. 1964. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 12 mai. 2019.

BRASIL. **Sistema de Atendimento Socioeducativo – SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos** – Brasília – DF: CONANDA, 2006. 100p. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 23 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação: CENP, 1996.

BRASIL. **Estatísticas dos professores no Brasil/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 02 fev. 2020.

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- CANTINI, A. H. **A proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.** Revista Sociais e Humanas. Rio Grande do Sul. v. 21, n. 2. 2008.
- CHALITA, G. **Educação, a solução está no afeto.** São Paulo: Editora Gente, 2015.
- COLL SALVADOR, C. (Org.). **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2015.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cadernos de Artigos - 30 anos.** Brasília:CFP, 2020
- CURY, M.; AMARAL E SILVA, A. F. do; MENDEZ, E. G. (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado.** 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papirus, 2017.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Athas, 2000.
- DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ERICKSON, F. **Ethnographic description in Sociolinguistics.** New York: Walter de Gruyter, 1988.
- FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 2002.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensayos,** 7.^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **À Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FROTA, M. G. C. **Do Código criminal do Império ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro/Escola de Governo, 2017.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire. Brasília – DF: UNESCO, 2006.

GADOTTI, M. TORRES, C. A. Poder e desejo: A educação popular como modelo teórico e como prática social. In. **Educação Popular**: Utopia Latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre: LA SALLE, 2015.

GALARRAGA, A. M. F. Relações pedagógicas e práticas socioeducativas: Uma prática de sistematização de experiência. **Tese Doutorado**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2013.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, Ed. LiberLivros, 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2017.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens em conflito com a lei**. ANPED – Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 14, maio/ago. 2018.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social da rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

JACQUES, B. Olhares de adolescentes em conflito com a lei para a escola: significados da experiência escolar em contexto de privação de liberdade. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

JESUS, M.N. **Adolescentes em conflito com a lei**: Prevenção e Proteção Integral. São Paulo:

Servanda, 2016.

KONDER, L. **O que é dialética**. Editora Brasiliense, 1991.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEMES, M. **Representações de adolescentes e professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e seus efeitos na dinâmica da vida escolar**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Dissertação de Mestrado, São Leopoldo-Brasil, 2016.

MARTINS, J. de S. Educação e cultura nas lutas do campo: reflexões sobre uma pedagogia do conflito. In: SEVERINO, A. J. et al. **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus, 2016.

MIALARET, G. **A formação de professores**. Coimbra: Almeida, 2011.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLAIB, M. de F. N. **Crianças e adolescentes em situação de risco e suas relações com a instituição Conselho Tutelar**. 2015.

MOURA, D. C. de; COSTA, E. F. da. **A escola e o seu papel social diante da criança e do adolescente em situação de risco pessoal e social**. (s/d) Disponível em: . Acesso em: 8 maio 2019.

NOGUEIRA, P. L. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. São Paulo: Saraiva, 2018a.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2013b.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2012.

NUNES, L. de S. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF.

OLIVEIRA, M. K. de. **Não alfabetizados na sociedade letrada: diferenças culturais e modo de pensamento**. São Paulo: Travessia, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional de educadores: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. São Paulo: Malheiros, 2012.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 2016.

PENIN, S. T. de S. **A formação de professores e a responsabilidade das universidades**. São Paulo: FEUSP, Estudos Avançados, 2011.

PEREIRA, S.T. **Direito da criança e do adolescente**: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2016.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2015.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2018.

RIZZINI, I. **A criança e a Lei no Brasil**. Rio de Janeiro, UNICEFCESPI/USU, 2011.

REPPOLD, C. T. et al. Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C. S. et al. (Org.). **Situação de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 7-52.

RAPPOLD, C. T.; PACHECO, J.; HUTZ, C. S. Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In: HUTZ, C. S. **Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 9-42.

ROSA, F. **Adolescentes privados de liberdade**: a dialética dos direitos conquistados e violados. Curitiba: Juruá, 2015.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Coimbra: Edições Afrontamento, 2002a.

SANTOS, D. F. M. O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delinquente em adolescentes infratores. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015b.

SARAIVA, L. G. Medidas socioeducativas e a escola: uma experiência de inclusão. **Dissertação de mestrado**, Curso de Pós-Graduação em Educação na Ciência, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2013.

SOARES, J. J. B. Alternativas à aplicação de medidas socioeducativas. In: Associação Beneficente São Martinho (Org.), **No mundo da rua: alternativas à aplicação de medidas socioeducativas**. Rio de Janeiro: Associação Beneficente São Martinho, 2013. p. 89-94.

TEJADAS, S. da S. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, A. M. do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

VEIGA, L. da. Educação, movimentos populares e pesquisa participante: algumas considerações In: MADEIRA, F. Et MELLO, G. (Orgs.). **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez, 2015.

VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e à adolescência no Brasil contemporâneo. In: ALBERTON, M. S. **Violação da infância e adolescência: crimes abomináveis humilham, machucam, torturam e matam!** Porto Alegre, AGE, 2019. p. 287-322.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 2013.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Tradução Christian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Medida socioeducativa de internação: Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Socioeducativo de Internação - CESEIN, à luz das contribuições Freireanas”. O objetivo principal da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas, como medidas socioeducativas de internação, no Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN, e suas contribuições para a ressocialização de adolescentes autores de ato infracional no Estado do Amapá, tomando como balizadoras as contribuições Freireanas. Para realizar a pesquisa, será necessário que o (a) Sr. (a) se disponibilize a participar da entrevista, previamente agendada a sua conveniência.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: possibilidade de desconforto emocional, constrangimento ou vergonha durante a entrevista, embora as informações coletadas sejam utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantido o total sigilo e confidencialidade, mediante a assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: subsidiar a reformulação do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, bem como a formulação de políticas públicas educacionais sintonizadas com a especificidade vivenciada na escola, além de servir como balizador para a avaliação e melhoria da rotina e prática pedagógica dos professores lotados na referida escola, visando uma educação de qualidade, transformadora e libertadora.

O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: 98148-3028. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que, após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “Medida socioeducativa de internação: Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Socioeducativo de Internação - CESEIN, à luz das contribuições Freireanas”, e autorizo o uso e publicação dos dados coletados.

Macapá, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do entrevistado(a)

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCADORES**

1. Você tem conhecimento da proposta política pedagógica da Escola Elcy Rodrigues Lacerda?

Justifique.

2. Em suas aulas você utiliza como metodologia os pressupostos freireanos? Justifique.

3. Você trabalha com a proposta de educação fundamentada numa perspectiva crítica, progressista que estimula o exercício da participação e do diálogo na prática educativa?

Justifique.

4. De que forma as decisões na escola são tomadas, no que concerne ao planejamento, reunião de área, avaliação do rendimento do educando? Justifique.

5. Você concorda com a sistemática de avaliação que está sendo utilizada pela escola no que se refere a eficiência e eficácia na construção do conhecimento? Justifique.

6. Para você, o que significa educação como prática de liberdade? Justifique.

7. Os projetos desenvolvidos na escola encaminham-se numa perspectiva interdisciplinar?

Justifique.

8. Se você pudesse mudar alguma coisa hoje na escola, o que mudaria?

APÊNDICE C**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS**

1) O que diferencia a Escola Elcy Rodrigues Lacerda das outras escolas que você já estudou?

2) Você tem algum conhecimento sobre a filosofia que norteia a proposta da sua escola?

3) Você gosta da forma com que seus (as) educadores (as) dão aula? Por quê?

4) Você se interessa pelos conteúdos que são trabalhados na sua escola? Há participação dos educandos na escolha desses conteúdos? Como?

5) Você tem conhecimento da forma que é feita à avaliação dos educandos na escola? Você concorda? Por quê?

6) Você sente dificuldade de aprendizagem em alguma disciplina? Qual ou quais são elas? Fale um pouco sobre essas dificuldades.

7) Como é o seu relacionamento com os educadores, colegas e demais funcionários da escola?

8) A escola garante a participação dos educandos nas decisões pedagógicas e administrativas de maneira democrática? Como?

9) Houve alguma mudança na sua maneira de perceber o mundo após o seu ingresso na Escola Elcy Rodrigues Lacerda? Em que sentido?


10) Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que você mudaria?

ANEXO 1**CERTIFICADO**

Título da Pesquisa: Medida Socioeducativa de Internação
Pesquisador Responsável: ANGELICA DE OLIVEIRA FURTADO
CAAE: 39602720.0.0000.0003
Submetido em: 16/10/2020
Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Situação da Versão do Projeto: Aguardando revisão do parecer do colegiado
Localização atual da Versão do Projeto: Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Certificamos que o Projeto cadastrado está de acordo com os Princípios Éticos na Experimentação Humana, adotados pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em reunião realizada em 28/10/2020.

Macapá, 28 de outubro de 2020


Prof.^a Dra. Raphaelle Souza Borges
Coordenadora - CEP-UNIFAP
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa/PROPESPG
Portaria nº 051/2015

Raphaelle Souza Borges
Comitê de Ética em Pesquisa
Portaria 051/2015