

KARINE SANTOS
TANISE MEDEIROS
Organizadoras

CADERNO PEDAGÓGICO



CURSO DE EXTENSÃO

Educação Social nos trilhos das
adolescências e juventudes

2ª EDIÇÃO

PORTO ALEGRE
GRÁFICA UFRGS
2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C977

Curso de extensão: educação social nos trilhos das adolescências e juventudes / Karine Santos, Tanise Medeiros (organizadoras) - 2.ed. - Porto Alegre: UFRGS, 2019.

185 p.

ISBN 978-85-9489-198-3

1. Educação social 2. Adolescente 3. Juventude I. Santos, Karine II. Medeiros, Tanise III. Título.

CDU: 37.035

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira CRB-10/1808

FICHA TÉCNICA

Criação	Ilustração
Karine dos Santos Tanise Medeiros	Responsabilidade dos autores
Diagramação	Capa
Alex Seixas Leonardo Silvestrin	Alex Seixas

IMPRESSO EM PAPEL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO SOCIAL
E SOCIOEDUCAÇÃO – CIESS

Direção Pro tempore: Karine dos Santos e Magda Oliveira
www.ufrgs.br/ciess

COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA SOCIAL - CEPOPES
Coordenação: Karine dos Santos
www.ufrgs.br/cepopes

CURSO DE EXTENSÃO: EDUCAÇÃO SOCIAL NOS TRILHOS DAS
ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES
Coordenação: Karine dos Santos e Tanise Medeiros

ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Módulo 1: Karine dos Santos e Tanise Medeiros
Módulo 2: Marilene Alves Lemes e Ana Paula Seger
Módulo 3: Alex da Silva Vidal e Bruna Rossi Koerich
Módulo 4: Juliana dos Santos Rocha e Roberta Soares da Rosa
Módulo 5: Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto
Textos complementares
Fabiane Asquidamini
Lia Maria Suzin
Maurício Perondi
Roberta Soares da Rosa
Thaís Saraiva Goulart
Wagner Machado da Silva
Wesley Ferreira de Carvalho

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(Paulo Freire)

Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, deixou um legado histórico importante aos que hoje buscam reconhecimento como educadoras e educadores sociais. Ao afirmar que a caminhada se faz ao caminhar, nos ensinou que aprender é processo e se dá em movimento. E que a ação de se movimentar precisa estar impregnada de sentidos e significados, que mudam/alteram/transformam as nossas próprias trajetórias e as daqueles que passam por nós. É com este aprendizado que chegamos aqui, na segunda edição deste caderno, que integra o projeto de extensão Educação Social nos trilhos das adolescências e juventudes. Uma experiência em movimento, construída no cotidiano de seus encontros com todas e todos aqueles que desejaram aventurar-se conosco.

Nesta segunda edição, educadoras e educadores sociais dos mais diferentes espaços de Porto Alegre e região tiveram a oportunidade de vivenciar cinco meses de (trans)formação em um curso gratuito, oferecido por uma universidade gratuita. Um sonho realizado se tomarmos a amorosidade freiriana como base. Em tempos de esfacelamento das políticas públicas e destruição da educação superior gratuita, este se constituiu como um espaço de resistência, pois, desde a sua primeira edição, se concretizou por meio do desejo. Desejo é a palavra que define. Uma desejante que encontrou outra desejante e que depois encontrou mais uma e outra e mais outra, e o curso num coletivo assim se fez. E com ele a convicção de que não conseguiremos mais parar. Foi a força do encontro, dos rostos desconhecidos, das experiências compartilhadas que concretizou esse sentimento.

Com a instituição da área de Educação Social no Departamento de Estudos Especializados e da criação do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS) da Faced/UFRGS, viemos construindo estratégias que possam colaborar com a formação desses profissionais, via extensão universitária. O presente curso se propôs a atender a uma demanda que se faz presente nas diferentes atividades

promovidas, tanto pela área da Educação Social, quanto pelo próprio CIESS. São muitos, centenas, milhares talvez, de pessoas educadoras e educadores sociais que buscam por (re)aproximação com a universidade, por ligações formativas, por encontro com seus pares.

E foi assim que, com o objetivo de colaborar no aprofundamento dos estudos sobre a Educação Social, com ênfase nos aspectos das adolescências e juventudes, a proposta foi registrada no sistema de extensão da UFRGS, com aprovação da Comissão de Extensão da Faced, sob o número 33815. O curso se estruturou no formato a distância, contando também com aulas presenciais, além de atividades virtuais e de trabalho de campo. Teve duração de cinco meses, com um total de 180hs. Foram desenvolvidos cinco temas, sempre com início em uma aula aberta, realizada por especialistas da área.

As atividades de campo foram planejadas com as/os participantes, tendo em vista os seus contextos de trabalho e/ou estudo. O material didático foi desenvolvido por uma equipe técnica de profissionais e estudantes de pós-graduação, vinculados ao Grupo de Pesquisa Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES, que colaborou com a concepção da presente proposta. O trabalho desenvolvido foi realizado de forma voluntária, tendo todo o conteúdo disponibilizado para uso estritamente do curso em questão.

O que se apresenta neste caderno é o conteúdo didático dos cinco módulos do curso. 1. *Educação e Educação Social*, 2. *Políticas Públicas, Sistema de Garantia de Direitos e Proteção Social*, 3. *Conceituando adolescências e juventudes na contemporaneidade*, 4. *Práticas pedagógicas com adolescentes e jovens*, 5. *Saúde Mental e práticas de cuidado: adolescências e juventudes*. Na segunda parte, buscamos contemplar textos e materiais que possibilitassem trazer presente temáticas que emergiram nas duas edições do curso e que não conseguimos aprofundar. Trata-se de materiais que servirão de subsídio para educadores e educadores nos seus fazeres cotidianos, como educação ambiental, justiça restaurativa, projeto de vida, educomunicação, experiências no trabalho com medidas socioeducativas, acompanhamento juvenil, dentre outros.

Esperamos que esta seja mais uma entre tantas outras iniciativas em prol da formação das educadoras e dos educadores sociais de Porto Alegre, região metropolitana, quiçá do estado do Rio Grande do Sul. Seguimos.

Karine Santos
Tanise Medeiros

KARINE SANTOS
TANISE MEDEIROS
Organizadoras

CADERNO PEDAGÓGICO



CURSO DE EXTENSÃO

Educação Social nos trilhos das
adolescências e juventudes

2ª EDIÇÃO

PORTO ALEGRE
GRÁFICA UFRGS
2019



Imagem disponível em <https://goo.gl/WxF39R>

MÓDULO 1 - EDUCAÇÃO SOCIAL - INSPIRAÇÕES EMERGENTES À PRÁTICA EMANCIPADORA

Karine Santos¹

Tanise Medeiros²

Bem vindxs!

Este módulo tem como tema "A Educação, a Educação Social e a Educação Popular". O objetivo é desenvolver uma compreensão e análise das diferentes concepções e perspectivas de Educação Social, assim como seus contextos de ação.

A Educação Popular, manifestação que se constitui no movimento da sociedade, e a Pedagogia Social, reconhecida como ciência da educação e como teoria geral da Educação Social, vêm sendo identificadas, no Brasil, como referências importantes na institucionalização do espaço de profissionalização e formação das Educadoras e

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Educadora Social com formação em pedagogia, Mestre e Doutora em Educação. Coordenadora do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES/CNPq.

² Mestre em Educação (PPGEDU UFRGS), graduada em Licenciatura em História (UFRGS), bolsista CIESS/UFRGS.

Educadores Sociais. Consideradas como categorias teóricas, inspiram o fazer pedagógico da Educação Social, esta constituindo-se como um campo pedagógico específico para além dos espaços reconhecidos formalmente no campo da educação.

Na relação entre a perspectiva da concretização do direito de *ser mais* nessa sociedade preconizada por Freire e pela Educação Popular e a perspectiva do desenvolvimento humano de forma integral, que defende a Pedagogia Social, se funda a Educação Social brasileira. Fruto de uma história marcada por lutas em prol de uma sociedade menos desigual. É um universo complexo, porque envolve contradições postas por projetos de sociedade antagônicos e por uma participação tutelada, resquícios de uma história de negação de direitos e de um desenvolvimento que privilegia um sistema e não privilegia seus cidadãos.



Figura 1: Disponível em: <https://goo.gl/C93xFA>

A Pedagogia Social no Brasil, com sua base teórico-metodológica ainda em construção, tem-se feito necessária para dar conta dos novos paradigmas instituídos para atender demandas e necessidades dos novos sujeitos sociais, trazidos à luz pelas transformações ocorridas após a democratização do país e inscritos na Constituição Federal de 1988.

Definir o que entendemos por Pedagogia Social implica reconhecer que se trata de uma área multifacetada, na qual o social, o educativo e o assistencial conjugam sentidos e significados às práticas pedagógicas em curso. Em síntese, é uma pedagogia com a atenção voltada ao fenômeno social e que, por sua natureza educativo-pedagógica, entendemos que tenha incidência direta na perspectiva de mudança social.

Por essa característica de inserção ampliada, a Educação Social tem grande potencialidade de operar mudanças importantes no bojo da sociedade. Sobretudo porque tem na pedagogia e no social, alinhadas à compreensão do popular, as ferramentas necessárias para a construção de compreensões mais amplas de como se constitui a sociedade e dos aspectos didáticos necessários para incidir sobre ela. Num movimento praxiológico que articule conhecimento, reflexão e ação.

O QUE É EDUCAÇÃO SOCIAL / PEDAGOGIA SOCIAL

Assim como é muito complexo definir Educação e Pedagogia, definir Educação Social e Pedagogia Social se torna um desafio devido às suas peculiaridades. É necessário identificar, nas diferentes definições dos autores, categorias que aparecem juntas e mescladas, que podem contribuir nesse processo de esclarecimento. Nas definições, são encontrados aspectos teóricos: filosóficos, sociológicos e políticos; aspectos práticos: finalidades e aspectos acadêmicos: formação/atuação profissional.

Petrus (1997) descreve que o mais adequado para definir com exatidão o que se entende hoje por Educação Social é recorrer à análise da realidade existente e refletir sistematicamente sobre o que esta realidade é e deve ser. Ele defende que a Educação Social é uma terminologia de difícil precisão, porque a sua conceituação tende a variar segundo a ideologia, a filosofia e a visão antropológica em que está embasada. Caride (2002, p. 86) apresenta argumentos bem próximos aos de Petrus, pois complementa que muitas das dificuldades, associadas à elaboração de uma definição formal da Pedagogia Social que seja suficientemente compreendida e aceita, transcendem o debate científico e as realizações práticas de quem trabalha com ela. Ou seja, para que esta definição seja fidedigna ao conceito, ela deve atender às constantes mudanças sociais e suas exigências cada vez mais complexas.

As mudanças e novas emergências da sociedade é que fizeram com que se elaborassem diferentes perspectivas da Pedagogia Social, defende Caride (2002). Nesse processo, cita algumas novas reelaborações que a área procura responder, entre elas: as relações com promoção cultural, os problemas da marginalização social, os espaços de tempo livre, a crise ambiental e a formação para o trabalho, dentre outras.

Sua observação é interessante, ao considerar que a Educação Social, objeto material da Pedagogia Social, tem-se mantido relativamente estável. Seu conceito fundamental pode ser o mesmo de sempre, com pequenas mudanças; entretanto, ele aponta que o objeto formal da Pedagogia Social, que é a maneira com que se imagina e representa os significados da Educação Social, é que estão em constantes transformações e readequações. Pode-se entender que esse objeto formal da Pedagogia Social está em relação com as diferentes perspectivas teóricas que se criam e se reelaboram a cada nova necessidade de leituras de uma realidade, a qual se organiza de diferentes maneiras, a cada momento.

A compreensão de que uma prática pedagógica compõe uma prática educativa permite compreender que trata-se de uma ação com intencionalidade. Quando se fala em prática pedagógica, logo se pensa em um processo de ensino – aprendizagem que acontece exclusivamente no ambiente escolar, mas, com a compreensão dessa prática como uma prática social, a educação pode ser compreendida de outra forma.

Passar a compreender o processo de ensino – aprendizagem de uma maneira ampla, em que o ser humano, protagonista desse processo, é entendido como um ser que vive e se desenvolve socialmente, torna lógica a conclusão de que a todo o momento e em todos os lugares ele ensina ou aprende algo. É a partir dessa lógica que a Educação Social pode ser compreendida e reconhecida. Talvez seja redundância adjetivar a Educação de “Social”, uma vez que a prática educativa é social por si mesma. Consideramos que o termo Social aparece como um adjetivo, justamente para demarcar uma visão de Educação que não é a mesma referente a de transmissão de conteúdos escolares ou que representem perspectivas opressoras.

Na Educação Social, seriam sistematizadas as práticas pedagógicas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdos. Desse ponto de vista, a concepção de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação através da conscientização crítica dos fatos do cotidiano, bem como a Educação Social, podem ser considerados meios pelos quais as práticas pedagógicas alcançam tais objetivos. Isso não significa dizer que a educação que acontece na escola não possa ter a mesma finalidade.

A Educação Social como prática pedagógica nos mais diversos ambientes, teoricamente, pode ser compreendida da forma como foi descrita acima. Entretanto, com a grande diversidade de meios onde acontecem práticas pedagógicas, com os mais variados interesses, a Educação Social pode assumir uma perspectiva totalmente contrária a que teoricamente se defende. Em outras palavras, por meio de projetos, programas e instituições, essas práticas podem contribuir em um processo de apenas manutenção da realidade, colocando cada um no “seu lugar”, por assim dizer. Seriam práticas assistencialistas, no sentido ruim do termo, seriam práticas que não possuem a perspectiva de transformação da realidade. E essa é uma característica a que temos que estar muito atentos.



Figura 2: Imagem ilustrativa do vídeo disponível em <https://goo.gl/Gxq92X>

A Educação Social, suas práticas e praticantes

Todos temos, de antemão, uma ideia do que seja Educação Social. Em geral, diz-se que a Educação Social trabalha com os efeitos da exclusão social, com pessoas em vulnerabilidade social. O que de fato não está errado. Mas o que está por detrás dessa ideia de trabalho com exclusão social e vulnerabilidade não é suficiente para revelar o que de fato é este um campo de estudos e práticas pedagógicas. Quantos de vocês sabem dizer o que faz uma educadora e um educador social? Quantos conseguem dizer por que a educadora e o educador social fazem o que fazem? Ao tentar responder essas perguntas, nos damos conta de que essa primeira definição que temos de Educação Social não é suficiente para explicar o que de fato é e por que existe.

Diferentes autores, que se dedicam ao estudo do campo social, afirmam que este é um campo multifacetado, pois há uma necessidade de compreensão do social, do educativo e do assistencial na sua relação com a prática pedagógica. Esta é uma tarefa bastante complexa de se cumprir, pois implica considerar diferentes áreas do conhecimento relacionadas a uma prática que estamos definindo como prática pedagógica que envolve ensinar e aprender. Tal afirmação tem sentido na defesa de que este profissional é da área da educação. Tal como o assistente social é da área do Serviço Social, o psicólogo é da área da Psicologia, o educador social é da área da Educação. Ambos podem atuar em equipes multidisciplinares em diferentes espaços das políticas públicas. Para seguirmos nessa afirmativa, precisamos construir uma compreensão de educação e de ensinar e aprender que seja mais ampla do que a educação escolar.

No que se refere às ações desempenhadas neste campo, podemos dizer que são bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior de organizações governamentais e não governamentais, nos serviços da assistência, da saúde, entre outras; em fundações, associações, movimentos que acolhem crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros. E que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho, ocupação do tempo livre. O que implica em considerar que as iniciativas neste campo transitam entre o setor público e o privado, entre a assistência e a educação, entre a militância, o voluntariado e a profissionalização.

A Educação Social, no Brasil, está muito vinculada ao que vamos chamar de pedagogia dos direitos. A questão da conquista e da universalização dos direitos foi um processo que se deu em diferentes momentos históricos. Marcado por uma história que conserva desigualdades sociais exacerbadas, foi necessária muita pressão da sociedade civil para que conquistássemos determinados reordenamentos.

O estudo da história revela que os movimentos sociais e a participação popular estiveram sempre presentes em todas as sociedades e devem ser entendidos como fenômenos do processo de mudança. Destacamos importantes movimentos, como o Movimento Operário, o Movimento sem Terra, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, o Movimento feminista, como referências importantes que, em

momentos diferentes, com suas pautas específicas, contribuíram tanto para a visibilidade de determinados problemas sociais, quanto para a conquista de direitos específicos a estes grupos. Tantos movimentos, lutas e conquistas deram origem ao que conhecemos por políticas públicas. São a elas que educadoras e educadores sociais estão vinculados, desempenhando um papel fundamental na garantia dos direitos conquistados. Logo, são agentes garantidores de direitos.

E o lugar do educador social hoje, frente à realidade de garantia e à defesa dos direitos?

A ação da educadora e do educador tem o papel de desnaturalização e denúncia da reprodução ampliada das desigualdades sociais, assim como o reconhecimento e a universalização dos direitos em sintonia com uma prática cidadã. É na história que encontramos o sentido que originou a maioria das práticas que temos hoje. Ter essa perspectiva na nossa memória histórica é fundamental para que não se perca o sentido desse trabalho.

Aqueles que possuem experiência nessa área, nos digam quantas vezes tiveram dificuldades na relação com o público que estavam atendendo, ou então não sabiam ao certo que atitude tomar frente à determinada situação ou, ainda, não conseguiram desenvolver a atividade que estava planejada? De fato, a prática cotidiana é extremamente desafiadora.

Na tarefa de aprender a ser educadora e educador social, a preocupação com a descoberta do que fazer e como fazer parece uma constante. As dúvidas mobilizam diferentes compreensões, como a ideia de aprender e a possibilidade de fazer com o outro. De maneira bastante inicial, o que nós gostaríamos de trazer aqui são algumas prerrogativas que servem como princípio para a ação da educadora e do educador social, indiferente do público que se está atendendo.

Essa perspectiva estamos chamando de Pedagogia da Presença. Aqui ela está sendo utilizada para pensar a educação social, a partir do âmbito do trabalho cotidiano da educadora e do educador social (saiba mais sobre em: <https://goo.gl/2BrmP4>).

A **pedagogia da presença** foi criada por um pedagogo chamado Antônio Carlos Gomes da Costa. Costa foi um dos relatores do ECA. Teve uma experiência importante

como diretor de uma unidade feminina da antiga Febem e, a partir da reflexão sobre a sua experiência, escreveu diferentes livros, sempre procurando destacar a importância da relação empática da educadora e do educador com sua educanda e seu educando. O autor defende uma pedagogia da presença politicamente engajada com a noção de emancipação social das crianças e adolescentes marginalizados.

Costa vai dizer que uma educadora e um educador social devem estar cientes de que um processo de formação implica estar aberto para alterar conceitos por vezes nunca questionados. O autor sugere que precisamos estar predispostos à mudança para alterar aquilo que temos “como algo certo”. Isso significa desconstruir para reconstruir concepções, ideias, teorias e estereótipos a respeito do contexto social no qual desenvolverão a sua ação educativa.



Figura 3: Capa da Obra de Antônio Carlos Gomes da Costa

Talvez essa seja uma das tarefas mais importantes da educadora e do educador - o de desconstruir ou reconstruir, a começar pelo desafio de superar as conceituações rotuladoras das suas educandas e dos seus educandos, pois essas os desqualificam, invisibilizando a potência de cada um/a, de cada singularidade e, conseqüentemente, do potencial coletivo.

Segundo Brandão, 2009, “um pressuposto bem básico [...] é saber as realidades deles (dos educandos). E, a partir disso, buscar no nosso trabalho contextualizar, fazer a imersão, a inclusão dos dois, a realidade deles com a teoria.”

Segundo Costa, a relação educadores e educandos pressupõe a capacidade de fazer-se presente. Esta dinâmica pode ser apreendida, desde que a educadora e o educador tenham disposição interior, abertura, sensibilidade e compromisso para tanto. Efetivamente, a presença não é alguma coisa que se possa apreender o nível de exterioridade. É tarefa de alto nível de exigência, que requer a implicação inteira do educador e da educadora no ato de ensinar. Para Costa, “educar é sempre uma aposta no outro”, chamando nossa atenção para o ceticismo daqueles que “querem ver para crer”, recomendando ao educador e educadora buscar sempre “crer para ver”. Nesse sentido, apostar no educando ou na educanda requer algumas atitudes e posturas que ele intitula como básicas por parte do educador e da educadora. São elas:

- 1) Procurar ver, em primeiro lugar, em cada um, a quem dirigimos o trabalho, não aquilo que os separa ou os diferencia dos demais sujeitos da sua idade, mas sim tudo aquilo que têm em comum com os demais;
- 2) Não perguntar o que a e o educando não sabem, o que têm e não têm, o que não trazem de sua vida familiar ou comunitária. Ao contrário, procurar descobrir o que o educando é, o que sabe, o que traz consigo, o que ele se mostra capaz de fazer. Só assim evitaremos comparar ‘nossos’ meninos e meninas com um suposto padrão de normalidade em nossas cabeças, traçando deles um perfil inteiramente negativo;
- 3) Não permitir que a visão do ladrão, do homicida, do traficante, da prostituta ou do viciado, muito presentes em nossa sociedade, nos impeça de ver a pessoa que temos diante de nós.

A partir da Pedagogia do Oprimido, Freire anunciou as bases da participação do ser humano nos processos educativos. Como sujeito responsável pelos processos educativos propostos, pressupõe-se escuta sensível e ações compartilhadas, capazes de influenciar seus modos de viver, pensar, sentir e agir na vida do grupo e da comunidade.

Isso sugere a criação de um ambiente com amplas possibilidades de acolher diferentes pontos de vistas, em que os participantes sejam instigados a deslocar-se do campo pessoal para o político, e do local para o histórico. Com um ambiente acolhedor e dialógico, criam-se os espaços imprescindíveis para as trocas de ideias entre os participantes.

Romans, Trilla e Petrus (2003) apresentam um dos principais desafios do exercício profissional do educador social, que se baseia na orientação e no enriquecimento dos processos educativos. Isso requer que o sujeito vá além do conhecimento técnico e seja capaz de estabelecer uma relação de empatia, escuta e resposta com seu educando, acrescentando uma perspicaz análise das especificidades e ambiguidades do contexto no qual se insere. Tarefas de educadores engajados.

E A EDUCAÇÃO POPULAR?

A educação nasce com o trabalho, muito antes da escola. O ato de ensinar e aprender surge com o trabalho. A educação, assim como o trabalho, é condição de criação da própria pessoa e de recriação de sua cultura. A prática pedagógica sempre existiu imersa em outras práticas sociais. Carlos Rodrigues Brandão (1984), intelectual e educador popular, afirma que:

Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. [...] todos sabiam tudo e entre si, ensinavam-se e aprendiam seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solene e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios [...]. Esta foi a primeira educação popular. (p. 20)

Assim, há uma divisão social do saber, que acompanha uma divisão social do trabalho, já nas primeiras civilizações, onde alguns detinham os saberes restritos apenas àqueles privilegiados que não necessitavam trabalhar. Pouco a pouco, o saber foi se tornando poder, e aqueles que estavam submetidos ao trabalho foram submetidos a um poder e a um saber que emergia desse poder: um saber erudito, dominante, oficial.

Para Carlos Brandão, a educação popular é um *projeto de educação desde o ponto de vista popular*. Diante desta afirmação, é necessário questionar: *quem compõe esta camada popular? Do que e de quem está se falando quando conceituamos educação popular?* Partindo da compreensão estrutural de sociedade, surge a categoria de classe social que se constitui historicamente, no movimento das contradições econômicas e

sociais. O modo de produção capitalista se constitui com o projeto da burguesia no poder, sendo esta camada da população detentora dos meios e instrumentos de produção. Assim, em oposição a esta classe, surge a classe trabalhadora, não detentora dos meios de produção, tendo apenas seu próprio corpo, constituída em força de trabalho para garantir sua subsistência.

Embora o capitalismo desde seu início tenha se reestruturado constantemente, não podemos afirmar que o mundo do trabalho e o antagonismo de classe tenham perdido sua centralidade. A própria classe trabalhadora, a partir da reestruturação produtiva da década de 1970 e 1980, se torna mais complexa, mais heterogênea e fragmentada (ANTUNES, 1997). Assim, classe trabalhadora passa a compreender diferentes estratos sociais, que abrange a posição dos indivíduos na esfera produtiva (capital material), mas também representa uma série de elementos imateriais compartilhados entre um determinado grupo social e que perpetua a desigualdade de classe (capital cultural).

Para Paulo Freire (2008)

O adjetivo popular refere-se ao povo e não à elite. Povo, no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos povo não estamos incluindo neste conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo. (p. 74)



Figura 4: Disponível em: <https://goo.gl/TJ9NQJ>

Feita esta consideração, podemos compreender que os sujeitos “populares” a qual a educação popular faz referência é a classe trabalhadora, abarcando nisso todos os não detentores dos meios de produção, sejam aqueles mais marginalizados e distantes da

dignidade humana e da esfera produtiva economicamente (população em situação de rua, trabalhadores informais, precarizados, moradores de comunidades periféricas), incluindo aqueles e aquelas que, dentro dessa posição econômica, são compreendidos como minorias políticas e identitárias (negros, indígenas, mulheres, quilombolas, ribeirinhos, população LGBT).

Assim, a educação popular é compreendida como um trabalho coletivo e organizado do próprio povo (classe trabalhadora), se desenvolvendo no interior das práticas sociais e políticas, para além da esfera da educação formal.

Para a professora Conceição Paludo (2001), é necessário distinguir uma educação do popular da concepção de Educação Popular. A educação do popular emerge antes mesmo da República, com os movimentos de libertação dos escravos, movimento socialista e operário (1889-1909); como os movimentos libertários, anarquistas, anarcosindicalistas (1910-1922), e mais tarde, com a fundação do Partido Comunista (1922) numa perspectiva de escola unitária e formação politécnica. No início da década de 1960, principalmente no período pré-golpe civil-militar há uma proliferação de movimentos populares educativos e culturais, como uma emergência do processo de luta e organização da classe trabalhadora. Experiências como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura da UNE (CPC), Centros de Estudos e Promoção da Cultura, campanhas de alfabetização, a emergência da Teologia da Libertação, das Comunidades Eclesiais de Base, do Novo Sindicalismo, se espalham não apenas pelo Brasil, mas por toda a América Latina. Experiências revolucionárias em países como Cuba e Nicarágua, as lutas de libertação do neocolonialismo nos países africanos, as experiências socialistas no Leste Europeu, impulsionaram um período efervescente de movimentos e organização de base das classes populares, fazendo emergir a concepção de **Educação Popular, aliando a *educação do popular* com a organização popular.**

Embora a educação popular não seja algo que surgiu em um determinado lugar, a educação popular da qual estamos tratando neste texto emerge de um trabalho político com as classes populares na década de 1960, diante de um cenário político de efervescência das manifestações políticas e culturais e dos movimentos sociais organizados.

A educação popular, que se constitui inicialmente como crítica ao modo tradicional da educação e da escola, passa a se constituir como a possibilidade de um “saber popular”, legitimando-se um “saber de classe”, tendo como horizonte a constituição de uma nova hegemonia no interior da sociedade de classes.

Para Brandão (1984, p. 72) “a educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado.”

Agora, passa-se a pensar não apenas na democratização e popularização da escola, mas sim numa produção de conhecimento a partir da classe trabalhadora, que resulte na construção não apenas de uma educação libertadora, mas de um fortalecimento do saber e do poder popular em uma nova sociedade. Nessa perspectiva, ocorre uma articulação entre o ato pedagógico e o ato político, questão central na concepção de educação popular, a partir do pensamento de Paulo Freire.

O central na concepção de educação popular e no pensamento de Paulo Freire é a concretude do ponto de partida, ou seja, um olhar crítico sobre o contexto e a prática, sobre sua realidade; segundo a capacidade de ação do sujeito na história, reconhecendo-se como agente transformador; e a articulação entre o ato pedagógico e o ato político.

Segundo Gadotti (1992), a educação popular tem uma função não apenas conscientizadora, mas também organizativa, de impulsionar os sujeitos para a organização e reivindicação de seus direitos. Sendo assim, a educação popular não pode ser compreendida sem a participação popular, e compreende-se esta como um processo educativo.

A educação popular se apresenta como uma convergência *de e entre* culturas – acadêmica, científica, popular, - com diferentes atores políticos. Visa a uma necessária ruptura da hegemonia burguesa e uma transformação radical da sociedade. Há uma inversão do sujeito econômico reprodutor de riqueza, para um sujeito político criador da sociedade de vida em que vive, sendo “sujeito político” para Freire, “agente consciente e crítico, criativamente ativo, corresponsável e participante da gestão e transformação da *polis*, seu lugar de vida.” (BRANDÃO, 2013, p. 13)

Sendo um processo educativo e político, Paulo Freire nos propõe não uma pedagogia para os oprimidos, mas sim do oprimido, fazendo com que estes se

reconheçam como sujeito do processo educativo e do processo de libertação, onde possam se reconhecer limitados pela ação opressora e, posteriormente, engajar-se na luta por sua libertação. A compreensão da pedagogia proposta por Freire passa pela compreensão de sua trajetória enquanto educador, nordestino, em busca de respostas para sua realidade. Em muitos de seus livros, como em “*Cartas à Cristina*”, percebe-se que a dimensão da experiência é muito importante em Freire, pois é da sua vivência com a família atravessando a crise de 1929 em Recife e Jaboatão, ainda em sua infância, que se ele se percebe limitado por situações às quais não pode controlar e começa a se perguntar “por quê”?

Assim, a busca pela razão de ser de uma sociedade desigual é central na obra de Paulo Freire (2011), *Pedagogia do Oprimido*, que diz que para ultrapassar a “situação-limite” e partir para um processo de libertação “implica o reconhecimento crítico, a 'razão' desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”.



Figuras 5 e 6: reproduções das capas das obras de Paulo Freire

Essa busca de Freire se dá em sua trajetória como educador, junto a camponeses, trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, com os quais, negando uma concepção “bancária” de educação que só deposita nos educandos saberes acumulados, reproduz a opressão. Freire, com uma inserção lúcida na realidade e na situação histórica, propõe uma pedagogia que busca a superação da dicotomia educador-educando, homens-mundo, para assumir um processo pedagógico que reconheça os educandos como sujeitos

e sujeitas cognoscentes, em um ciclo gnosiológico, um momento de ensino-aprendizagem que parta do conhecimento existente e que, a partir deste, construa novos conhecimentos.

Foi no serviço de extensão da Universidade do Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco) que Paulo Freire, formado em Direito, desenvolveu o projeto piloto de alfabetização em Angicos, pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte. Perseguido pelo regime ditatorial, foi exilado, viveu na Bolívia, no Chile e nos EUA, tornando-se assim um educador do mundo. Quando retorna ao Brasil, leciona na Universidade de Campinas e na PUC de São Paulo, assumindo o cargo de secretário da educação do município de São Paulo (1989-1991).



Figura 7: Imagem ilustrativa do vídeo disponível em <https://goo.gl/d4as8V>

Para Streck (2010):

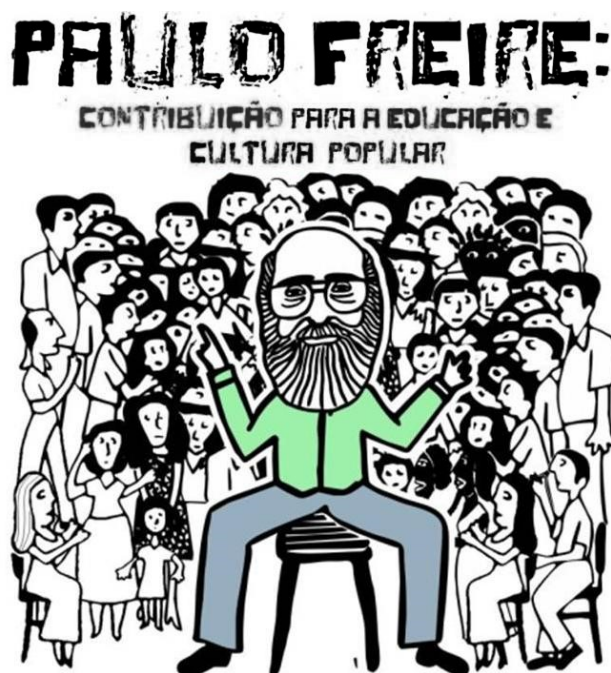
[...] Paulo Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que, na segunda metade do século XX, passou a ser conhecido como Educação Popular. Houve uma resignificação desse conceito que, em autores como Domingo Faustino Sarmiento (Argentina), José Martí (Cuba), Jose Pedro Varela (Uruguai), tinha o sentido de educação geral do povo ou educação pública. Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia. (p. 331)

Embora a obra de Paulo Freire seja uma vasta síntese da concepção não só de uma educação popular, mas de uma nova sociedade, em uma conversa com Adriano Nogueira,

que se tornou o livro “Que fazer: teoria e prática em educação popular”, há uma breve conceituação do que seria educação popular. Nela, Freire (1991) afirma que:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição”, eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (p. 19)

Afirma-se assim que, historicamente e até os dias atuais, não houve uma definição única de educação popular, embora a produção intelectual e prática de educadores e educadoras nos aponte horizontes e perspectivas de sua conceituação. Há assim elementos importantes, dos quais, para o presente trabalho, não podemos abrir mão, como a politicidade e não neutralidade da concepção de educação popular, sua perspectiva crítica e transformadora e seu compromisso com a classe trabalhadora na busca pela construção de um poder popular. O pensamento de Paulo Freire, sem dúvida, é central para uma *práxis* em educação popular e deve ser usado e reinventado à luz de nossos desafios do tempo presente.



PARA REFLETIR:

- Qual a relação entre educação social e educação popular?
- Você se considera uma educadora, um educador popular?

Figura 8: Capa da Obra de Adriano Nogueira , disponível em <https://goo.gl/4K3sdH>

Referências Bibliográficas

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1997

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1984.

CARIDE, José Antônio. Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. **Pedagogía social: revista interuniversitaria**, ISSN-e 1989-9742, N° 9, 2002. p. 91-125.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular.** Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina.** Campinas, SP: Papyrus, 1992.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial, CAMP, 2001.

PETRUS, A (Coord.). **Pedagogia Social.** Barcelona: Ariel, 1997.

ROMANS, M.; TRILLA, J.; PETRUS, A. **Profissão educador social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (Org.) **Fontes da pedagogia latinoamericana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



MÓDULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS, SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS E PROTEÇÃO SOCIAL

Marilene Alves Lemes³

Ana Paula Seger⁴

QUESTÃO SOCIAL, DESIGUALDADE SOCIAL E POBREZA NO BRASIL

Argumentamos que para compreender a gênese da pobreza, no Brasil, seria necessário um olhar aprofundado sobre a história da humanidade e para os diferentes modos de produção e organização econômica, cultural e social. Sem o devido aprofundamento trataremos de trazer algumas compreensões que nos ligarão ao tema proposto: políticas públicas, sistema de garantia de direitos e proteção social. Com base em Ferrarini (2008), destacamos duas dimensões da pobreza: o capitalismo como dimensão societária e o colonialismo como dimensão epistemológica.

³ Pedagoga na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Possui formação em Pedagogia pela Universidade Feevale (1996); Mestrado (2010) e Doutorado (2017), ambos em educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos.

⁴ Pedagoga na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Possui formação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (2006).



Figura 1. disponível em: <https://goo.gl/msycW>

O capitalismo pode ser entendido como dimensão societária da questão social porque afeta a vida de todos. A história revela que durante séculos os homens produziram basicamente para o seu próprio consumo e de seus chefes, apenas aquilo que excedia era lançado ao mercado. Porém, o capitalismo se desenvolveu na medida que avançou o desenvolvimento tecnológico e, a “máquina” possibilitou a produção do excedente, gerando assim a riqueza, uma categoria inseparável do poder.

Além disso, este sistema é o primeiro que tem na economia o seu princípio central continuamente submetido ao desafio de acumulação do excedente, o qual é expressado através dos lucros, meio para acumular mais e que tem efeito estabilizador da atividade econômica, independentemente ou até em detrimento da satisfação das necessidades humanas. O lucro assume condição necessária para o crescimento econômico exercendo efeito “civilizador”. “A geração continuada de lucros gera uma atmosfera de euforia porque comprova que o regime está cumprindo sua missão política, ou seja, organizando a sociedade para os princípios e os fins para os quais ele existe” (Heilbroner, 1998, p. 56).



Figura 2. Disponível em: <https://goo.gl/C3Vp2R>

A manutenção do sistema capitalista consiste na compra da matéria-prima e de trabalho, que nada mais são do que natureza e ser humano, transformados em mercadoria. O lucro advém, principalmente, da relação salarial, levando capitalistas à busca de formas cada vez mais eficazes de exploração e obtenção da mais valia do trabalhador. Uma economia de mercado que só pode existir numa sociedade de mercado revela o aumento da vulnerabilidade dos processos e vínculos sociais advindas dos modos de competição e de mercadorização de energias humanas e naturais. Tal dinâmica gera um tipo de guerra de todos contra todos, uma guerra que não lança apenas capitalistas contra trabalhadores, mas também capitalistas contra capitalistas

A igualdade jurídica, isto é, de que todos somos iguais perante a lei, e a livre expressão davam (e ainda dão, apesar dos constantes ataques a quem se pronuncia a favor dos direitos humanos, por exemplo) a impressão de que vivemos numa sociedade democrática, ocultando as desigualdades sociais e políticas. O Estado liberal, ao se colocar como guardião das liberdades civis, na prática defende o interesse dos dominantes e a sociedade dita democrática passa a ser um novo sistema de dominação, ruína da própria democracia.



Figura 3: Disponível em: <https://goo.gl/gxAT2P>

O surgimento da pobreza passa a ser denominado e definido como a questão social a partir das desigualdades. Em pleno século XXI vivemos ainda num mundo em que os pobres estão cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos e anônimos,

sejam pessoas físicas, empresas ou países. O aumento da pobreza e da fome não se deve à falta de produção, mas de distribuição, bem como ao fato de que a destruição, esgotamento dos recursos naturais e catástrofes ambientais não foram previstos ou não construíram um objeto de preocupação. O desenvolvimento do capitalismo com seus avanços e suas contradições deve levar em conta uma análise do colonialismo, uma vez que se trata de um projeto de sociedade do Norte ocidental imposto ao Sul não apenas através de práticas econômicas e comerciais, mas de saberes e culturas que o fundamentam.

O colonialismo é abordado aqui como dimensão epistemológica da questão social, isto significa dizer que desde o início da idade média, a sociedade ocidental ingressou num longo período em que a ciência passou a ser o único saber válido em detrimento de outros saberes tradicionais e locais, os quais foram considerados, pejorativamente, como saberes primitivos, mágicos e mesmo perigosos, de forma descontextualizada tendo como referência o saber dito científico.



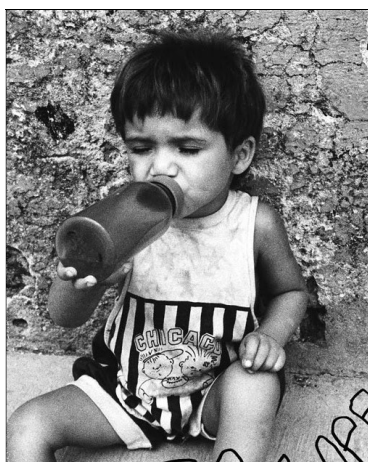
Filme 1: Quanto vale ou é por quilo? Disponível em: <https://goo.gl/gZ6RZX>

Este posicionamento epistemológico que valida o Norte e subjuga o Sul permite compreender as formas de colonização que legitimou a crença de que diferentes territórios, povos e culturas não poderiam coexistir, ao contrário, teria que ser eliminados, banidos e violentamente, na maioria dos casos, escravizados. A imposição de saberes e práticas decorre da morte do silenciamento de saberes e práticas diversas dos povos colonizados. O colonialismo deixou rastros de tortura, mutilação e dizimação de povos.



Um sistema de desvínculo: Boi sozinho se lambe melhor. O próximo, o outro, não é seu irmão, nem seu amante. O outro é um competidor, um inimigo, um obstáculo a ser vencido ou uma coisa a ser usada. O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços . (GALEANO, 2002, p. 47).

O Estado do Bem-estar Social, não cumpriu as promessas da modernidade porque não vivemos num mundo igualitário, justo e fraterno. Regula a sociedade, mas não regula o capital. No Brasil a fome ainda é uma expressão de grande significado da pobreza, embora, segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), em 2015, a fome caiu 82% em 12 anos, isto é, no período de 2002 a 2014. A queda é a maior registrada entre as seis nações mais populosas do mundo e também é superior à média da América Latina, que foi de 43,1%.



Filme 2: Garapa. Disponível em: <https://goo.gl/jcrdWC>

Sabemos que a pobreza tem caráter multidimensional ou multifacetado e compreendê-la por este prisma é uma demonstração de contra-hegemonia. Isso nos permite alargar o escopo de análise e constitui-se uma alternativa avançada de explicação de explicá-la. No Brasil, a metodologia mais utilizada para medir o nível da pobreza tem sido a insuficiência calórica, seguida do aspecto monetário, que são, portanto, de caráter unidimensional. Importante considerar que a amplitude e a elasticidade da perspectiva multidimensional da pobreza exigem um novo escopo de análise também para as políticas públicas. Assim, há uma demanda de que as políticas públicas incorporem as múltiplas dimensões do desenvolvimento: econômico, social, político, ambiental e cultural para

proporcionar aos cidadãos e cidadãs uma vida com dignidade, plena e sustentável. Entretanto, a fome é um dos aspectos da pobreza que é inaceitável, uma mazela com a qual não se admite mais nenhuma tolerância, algo para ser banido, erradicado da sociedade.

- **Assista aos filmes mencionados.**
- **Selecione uma cena de cada.**
- **Manifeste sua posição contextualizando com experiências vividas no campo pessoal e profissional.**

POLÍTICAS PÚBLICAS E SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O que vem a ser uma política pública? Pereira (2002) a conceitua a partir do que ela não é. Não é sinônimo de política estatal, uma vez que a palavra "pública", que acompanha a palavra "política", não tem identificação exclusiva com o Estado, mas, sim, com o que em latim se expressa como *res publica*, isto é, coisa de todos, por isso algo que compromete, simultaneamente, o Estado e a sociedade. É, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo e do mercado. Já a palavra política, que integra a expressão "política pública", tem uma conotação específica. Refere-se a planos, estratégias ou medidas de ação coletiva, formulados e executados com vista ao atendimento de legítimas demandas e necessidades sociais. Política pública significa, para a autora, ação coletiva que tem por função concretizar direitos sociais demandados pela sociedade e previstos nas leis. Ou, em outros termos, os direitos declarados e garantidos nas leis só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas correspondentes, as quais, por sua vez, são operacionalizadas mediante Programas, Serviços e Projetos. Na prática, são exemplos de políticas públicas: assistência social, cultura, educação, habitação, saúde, entre outras.

Rua e Romanini (2013) argumentam que o conceito é impreciso e polêmico, revelando discussões teóricas inconclusas, com autores defendendo pontos divergentes e

até irreconciliáveis. A expressão “políticas públicas” pode referir-se a diferentes objetos: um campo de atividade governamental, como exemplifica a política agrícola; uma situação social desejada, como a política de igualdade de gênero; uma proposta de ação específica, como a política de ações afirmativas; uma norma quanto ao tratamento de determinado problema, como a política de fontes de energia renováveis; ou mesmo um conjunto de objetivos e programas que o governo possui em um campo de ação, como a política de combate à pobreza. Certo é que a formulação das políticas públicas se constitui no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Caracterizando, a política pública pode assumir quatro formatos. Vejamos:

- a) Políticas Distributivas: aquelas que alocam bens ou serviços a frações específicas da sociedade (categorias de pessoas, localidades, regiões, grupos sociais, etc.) mediante recursos provenientes da coletividade como um todo. Podem relacionar-se ao exercício de direitos, ou não. Podem ser assistencialistas, ou não. Podem ser clientelistas, ou não. Ex.: implementação de hospitais e escolas, construção de pontes e estradas, revitalização de áreas urbanas, salário-desemprego, benefícios de prestação continuada, programas de renda mínima, subsídios a empreendimentos econômicos, etc.;
- b) Políticas Redistributivas: aquelas que distribuem bens ou serviços a segmentos particularizados da população por intermédio de recursos oriundos de outros grupos específicos. São conflituosas e nem sempre virtuosas. Ex.: reforma agrária, distribuição de royalties do petróleo, política de transferência de recursos inter-regionais, política tributária, etc.;
- c) Políticas Regulatórias: aquelas que estabelecem imperativos (obrigatoriedades), interdições e condições por meio das quais podem e devem ser realizadas determinadas atividades ou admitidos certos comportamentos. Seus custos e benefícios podem ser disseminados equilibradamente ou podem privilegiar interesses restritos, a depender dos recursos de poder dos atores abarcados. Elas podem variar de regulamentações simples e operacionais a regulações complexas, de grande abrangência. Ex.: Código de Trânsito, Lei de Eficiência Energética, Código Florestal, Legislação Trabalhista, etc.;
- d) Políticas Constitutivas ou Estruturadoras: aquelas que consolidam as regras do jogo político. São as normas e os procedimentos sobre as quais devem ser formuladas e implementadas as demais políticas públicas. Ex.: regras constitucionais diversas, regimentos das Casas Legislativas e do Congresso Nacional, etc. (RUA e ROMANINI, 2013, p. 47)

Um dos grandes desafios da efetivação das políticas públicas tem sido o princípio da intersetorialidade, definido como a articulação de saberes e experiências para a

solução sinérgica de problemas complexos. Inojosa (2011) chama atenção para o fato de que, embora o prefixo “inter” possa levar ao entendimento da reunião de setores sem que cada um se disponha a abrir-se para o conhecimento dos outros, a intersetorialidade deve indicar a busca de resultados que integrem e congreguem esforços numa dinâmica nova. Em seus estudos revela que ao se buscar implementar uma estrutura de gestão pública que permita a atuação intersetorial, a questão da hierarquia é o primeiro obstáculo que se apresenta. A hierarquia, entendida aqui como a relação de subordinação que existe entre diferentes atores dentro da estrutura da administração pública, tem forte impacto na proposição de uma estrutura em rede, fundamental para a promoção da intersetorialidade. A horizontalidade tende a excluir níveis intermediários, mas não exclui a hierarquia. As organizações e suas diferentes estruturas foram sendo construídas em função do tipo de ambiente e demandas que deveriam atender. O contexto dinâmico indica a importância de uma organização ser cada vez menos vertical, mais orgânica, para que possa se repensar internamente para responder a demandas cada vez mais complexas.

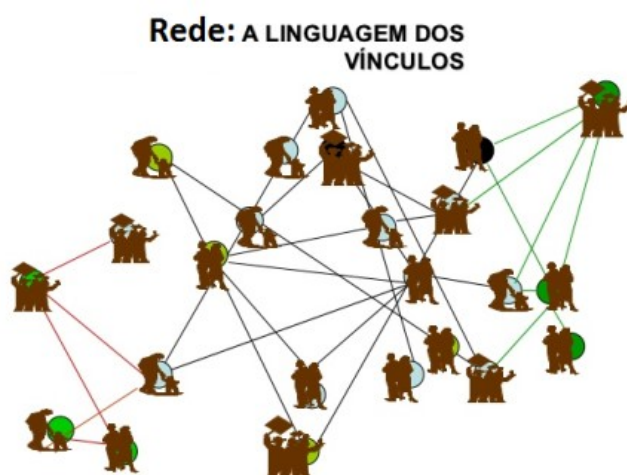


Figura 4: Disponível em: <https://goo.gl/bdBdov>

Em outras palavras, os desafios e benefícios da gestão compartilhada e intersetorial ainda não estão sedimentadas na cultura da maior parte dos servidores públicos e isso pode dificultar a obtenção de resultados efetivos na discussão dos objetivos intersetoriais. A lógica de uma sociedade em rede, como já afirmou Castells e Cardoso (2006), já está acontecendo, apesar de nem todos, nem todas as coisas estarem incluídas nas redes. A grande questão, no entanto, é como maximizar os resultados para cumprir os projetos individuais e coletivos expressos nessa nova condição estrutural. Uma gestão em redes impõe novos desafios administrativos, novas lógicas de tomada de

decisão coletiva, compartilhamento de objetivos, prioridades e regras de atuação. Assim, a posição, a influência e a efetividade de cada “nó” da rede estão relacionadas a capacidade de cada membro para trabalhar e articular dentro desse contexto. Membros bem articulados e conscientizados trazem resultados satisfatórios não só para a produtividade individual mas também para as organizações onde eles trabalham

Aprendemos com Dirce Koga, assessora do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome que a intersetorialidade não é a conjugação de várias ações de diferentes, mas a definição de uma estratégia comum; a partir do lugar-comum de ação, quais ou que tipos de intervenção deverão ser efetuadas. Uma primeira ideia que estamos defendendo na política de assistência social, na cidade de Novo Hamburgo é uma reconfiguração dos territórios da cidade no sentido de potencializar o trabalho em rede e o princípio da intersetorialidade. Um território comum para todas as políticas públicas é o primeiro passo para se ter objetivos e ações comuns.



- **Qual é a configuração da(s) rede(s) e do(s) território(s) da sua cidade?**

O marco legal dessa reflexão é a Constituição brasileira de 1988 que permitiu a consolidação de um conjunto de direitos sociais, resultado de um longo e conflituoso processo de mobilizações sociais e políticas que marcaram os anos 1970 e 1980. A participação social passou a representar, em suas diversas modalidades, um elemento estruturante da Proteção Social. Uma das formas de possibilitar a participação foi a

instituição de Conselhos Nacionais. Damos-nos conta da existência de vinte e quatro conselhos que contam com a participação da sociedade, a saber:

Sigla	Nome	Vinculação na data de sua criação
CCFGTS	Conselho Curador do FGTS	Ministério do Trabalho
Concidades	Conselho das Cidades	Ministério das Cidades
CDDPH	Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Codefat	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador	Ministério do Trabalho
CNPS	Conselho Nacional da Previdência Social	Ministério da Previdência Social
CNS	Conselho Nacional da Saúde	Ministério da Saúde
Conape	Conselho Nacional de Aquicultura e Pesca	Ministério da Pesca e Aquicultura
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Condraf	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável	Ministério do Desenvolvimento Agrário
CNES	Conselho Nacional de Economia Solidária	Ministério do Trabalho e Emprego

Sigla	Nome	Vinculação na data de sua criação
CNE	Conselho Nacional de Educação	Ministério da Educação
Conjuve	Conselho Nacional de Juventude	Secretaria-Geral da Presidência da República
CNPC	Conselho Nacional de Política Cultural	Ministério da Cultura
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial	Secretaria Especial de Políticas para a Igualdade Racial
CNRH	Conselho Nacional de Recursos Hídricos	Ministério do Meio Ambiente
Consea	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
CONASP	Conselho Nacional de Segurança Pública	Ministério da Justiça
CNT	Conselho Nacional de Turismo	Ministério do Turismo
Conama	Conselho Nacional do Meio Ambiente	Ministério do Meio Ambiente
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
Conade	Conselho Nacional dos Direitos	Secretaria de Direitos Humanos

Sigla	Nome	Vinculação na data de sua criação
	da Pessoa com Deficiência	da Presidência da República
CNDI	Conselho Nacional dos Direitos do Idoso	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

Fonte: dados de pesquisa na internet - Elaboração das autoras

Os conselhos acima mencionados são considerados centrais em suas áreas, têm necessariamente a presença da sociedade civil em sua composição e foram criados por ato normativo de abrangência ampla – decreto presidencial ou lei promulgada pelo Congresso Nacional. Os conselhos possuem importância máxima na efetividade e controle das políticas públicas e no fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos.

Tratamos aqui do Sistema de Garantia de Direitos do adolescente e do jovem, o qual se constitui na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos do adolescente e do jovem, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Compreendem este Sistema, prioritariamente, os seguintes eixos:

Defesa dos Direitos Humanos: os órgãos públicos judiciais; ministério público, especialmente as promotorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça; defensorias públicas; advocacia geral da união e as procuradorias gerais dos estados; polícias; conselhos tutelares; ouvidorias e entidades de defesa de direitos humanos incumbidas de prestar proteção jurídico-social.

Promoção dos Direitos: A política de atendimento dos direitos humanos de adolescentes e jovens operacionaliza-se através de três tipos de programas, serviços e ações públicas: 1) serviços e programas das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, afetos aos fins da política de atendimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes; 2)

serviços e programas de execução de medidas de proteção de direitos humanos e; 3) serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e assemelhadas.

Controle e Efetivação dos Direitos: realizado através de instâncias públicas colegiadas próprias, tais como: conselhos dos direitos de crianças e adolescentes; Conselho da Juventude, conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas; e os órgãos e os poderes de controle interno e externo definidos na Constituição Federal. Além disso, de forma geral, o controle social é exercido soberanamente pela sociedade civil, através das suas organizações e articulações representativas conforme relação dos Conselhos citados anteriormente.

Fonte: Ministério dos Direitos Humanos.

A partir desse quadro, podemos entender que todos, enquanto cidadãos e cidadãs, somos responsáveis pela efetivação do sistema de garantia de Direitos. As instituições de atendimento, como: Escolas, Unidades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Unidades do Serviço de Acolhimento Institucional, Organizações da Sociedade Civil em geral são exemplos de organizações que compõe o sistema de garantia de direitos. O eixo três “Controle e Efetivação dos Direitos” convoca toda a sociedade organizada ou não.

SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - SUAS E PROTEÇÃO SOCIAL

Na sequência apresentamos uma espécie de “linha do tempo” referente aos principais eventos que constituem o histórico do Sistema Único de Assistência Social no contexto brasileiro.

- **1543 – Fundação da primeira Santa Casa:** esta instituição atuava tanto com os doentes quanto com os órfãos e desprovidos. A “Roda dos Expostos” tinha o objetivo de amparar as crianças abandonadas e de recolher donativos;
- **1854 – Regulamentação do ensino obrigatório:** não se aplicava universalmente, já que ao escravo não havia esta garantia;
- **1891 – Decreto 1313, de 17 de janeiro de 1891:** estipulava a idade mínima de 12 anos para trabalhar, no entanto tal determinação não se aplicava nas indústrias e agricultura que exploravam a mão de obra infantil. Disponível em: <https://goo.gl/u1xcRQ>;

- **1923 – Juizado de menores:** criado o Juizado de Menores, tendo Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina;
- **1924 – Declaração de Genebra:** reconhecido, no Brasil, como sendo o primeiro documento (1ª Carta de Direitos Universais da Criança) de caráter amplo e genérico com relação à criança. De caráter genérico porque contempla a proteção da infância em todos os seus aspectos. Em 1923, a União Internacional de Proteção à Infância, fundada e dirigida por Eglantyne Jebb, uma inglesa que depois da Primeira Guerra Mundial dedicou sua vida à infância europeia, adotou os cinco princípios da Declaração de Genebra. Em fevereiro de 1924, o texto original da Declaração, traduzido para todos os idiomas do mundo, foi apresentado à imprensa suíça, no Museu de Arte e História de Genebra. Vinte e quatro anos depois, em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, a Declaração ganhou dois novos importantes parágrafos, um contra a discriminação de raça, nacionalidade e religião, e outro, pela integridade da família e direitos sociais da criança. Disponível em: <https://goo.gl/4Z1aN1>;
- **1927 – Código de Menores:** promulgação do primeiro Código de Menores no Brasil (Decreto nº 17943 – A, de 12 de outubro de 1927) no qual a criança merecedora de tutela do Estado era o “menor em situação irregular”. Tinha a função de proteger e vigiar as crianças e adolescentes autores de ato infracional, carentes ou abandonados. Surge então o modelo de instituições totais de abrigo com o objetivo de isolar e segregar os pobres e infratores, treiná-los e regenerá-los para depois devolvê-los à sociedade. Proibiu o sistema das Rodas dos Expostos, os bebês passam a ser entregues diretamente a pessoas destas entidades, mesmo que o anonimato dos pais fosse garantido. O registro da criança passa a ser obrigatório neste novo procedimento. Disponível em: <https://goo.gl/rF83mV>;
- **1934 – Carta Constitucional:** – instituiu liberdades básicas e estabeleceu a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. Estabeleceu-se o voto feminino, ainda que restrito a mulheres em exercício de cargos públicos remunerados. Disponível em: <https://goo.gl/CQZzDi>;

- **1942 – Serviço de assistência ao menor (SAM):** órgão do Ministério da Justiça e que funcionava como um equivalente do sistema penitenciário para a população menor de idade;
- **1942 – Lei 4.830 Legião Brasileira de Assistência Social (LBA):** associação instituída na conformidade dos Estatutos aprovados pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, fundada com o objetivo de prestar, em todas as formas úteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas, fica reconhecida como órgão de cooperação com o Estado no tocante e tais serviços, e de consulta no que concerne ao funcionamento de associações congêneres. A L.B.A. atuava pela via da transferência de recursos públicos às entidades sociais, instituições particulares por meio de convênios. Distribuía benefícios e serviços e faziam os encaminhamentos do público. Neste período consolidaram as bases do assistencialismo e do primeiro damismo, com o trabalho das “senhoras da sociedade”. Disponível em: <https://goo.gl/yn3v8z>;
- **1973 – Lei 6.001 Estatuto do Índio:** regula a situação jurídica dos índios ou silvícola (que nascem ou vivem na selva) e das comunidades indígenas para preservar sua cultura e integrá-los à comunhão nacional. O Estatuto considera índio o indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana, que pertence a um grupo étnico com características culturais que o distinguem da sociedade nacional. Já uma comunidade indígena é o conjunto de famílias ou comunidades de índios que não está integrado, parcial ou totalmente, a outros setores da comunhão nacional. Disponível em: <https://goo.gl/kviKx2>;
- **1988 – Constituição Federal:** reconhecida como constituição cidadã, houve a garantia de direitos básicos contemplando a proteção integral e agrupando as políticas de Assistência, Previdência Social e Saúde. Disponível em: <https://goo.gl/E4iFus>. Ver Art. 203. Disponível em: <https://goo.gl/HKgfMj>;
- **1990 – Lei 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente -** doutrina da proteção integral, adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas. As crianças e adolescentes passaram a ter uma garantia de seus direitos fiscalizados, acompanhados e determinados pela rede de órgãos reguladores, formados pelo

- Conselho Tutelar, Conselho de Direito, Ministério Público e Juizado da Infância e Juventude. Disponível em: <https://goo.gl/CS2hxx>;
- **1993 – Lei 8742 Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS:** inaugura uma nova era para a assistência social brasileira, configurando-se como Política Pública. Disponível em: <https://goo.gl/ditZTn>;
 - **2003 – Lei 10.741 Estatuto do Idoso:** destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Disponível em: <https://goo.gl/LMiJNM>;
 - **2004 – Política Nacional de Assistência Social – PNAS:** apresenta as diretrizes para efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. Disponível em: <https://goo.gl/uer7Wn>;
 - **2005 - Sistema Único de Assistência Social - SUAS:** sistema descentralizado e participativo, que tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira. Consolida o modo de gestão compartilhada, o cofinanciamento e a cooperação técnica entre os três entes federativos que, de modo articulado e complementar, operam a proteção social não contributiva de seguridade social no campo da assistência social. Disponível em: <https://goo.gl/3PLTLF>;
 - **2006 – Lei 11.340 Lei Maria Da Penha:** cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <https://goo.gl/efnQtR>;
 - **2009 – Decreto 7.053/2009 Política Nacional da População em Situação de Rua:** institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/3EhQVt>;
 - **2010 – Lei 12.288 Estatuto da Igualdade Racial:** destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Disponível em: <https://goo.gl/CsLQHQ>;

- **2013 – Lei 12.85 Estatuto da Juventude:** dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <https://goo.gl/4F7pB9>;
- **2015 – Lei 13.146 Estatuto da Pessoa com Deficiência:** destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Disponível em: <https://goo.gl/HCjBGr>.

Compreender este histórico é o primeiro passo para superar o paradigma assistencialista. Esse período de práticas sociais fragmentadas, individualizadas e tuteladoras, designadas como de assistência social geram grande confusão ainda nos dias de hoje. Por decorrência, as práticas, públicas ou privadas, que têm sido apresentadas como de assistência social não coincidem com as referências a uma política de direitos.

O Sistema Único de Assistência Social (Suas) organiza os serviços de política de assistência social tendo como objetivo garantir a proteção social aos cidadãos, ou seja, apoio a indivíduos, famílias e à comunidade no enfrentamento de suas dificuldades, por meio de serviços, benefícios, programas e projetos. O Suas organiza as ações da assistência social em dois tipos de proteção social: básica e especial. (veja como foi proposta a consolidação do SUAS no link: <https://goo.gl/3PLTLF>)

A assistência social foi concebida para assegurar o enfrentamento das vulnerabilidades que fragilizam a resistência do indivíduo, da família e de seus territórios. Uma política de proteção social que compõe o conjunto de direitos de civilização de uma sociedade para com todos, sendo, portanto, uma política estabelecida para a preservação, a segurança e a dignidade de todos.

LEIA MAIS

SPOSATI, Aldaíza. Assistência social: de ação individual a direito social. Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 10 – jul./dez. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/GJgh7K> - acesso em março de 2018.



Referências Bibliográficas

CASTELLS, Manuel e CARDOSO, Gustavo (orgs.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política.** Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2006.

FERRARINI, Adriane Vieira. **Pobreza: possibilidades de construção de políticas emancipatórias.** São Leopoldo: Oikos, 2008.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª edição. Porto Alegre: L&PL, 2002.

HEILBRONER, Robert. **A natureza e a lógica do capitalismo.** São Paulo: Ática, 1988.

INOJOSA, Rose. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. In: **Cadernos Fundap**, n. 22, São Paulo, 2011. disponível em: http://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Acesso em março de 2018.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Sobre a política de assistência social no Brasil. In: BRAVO, Maria Inês Souza e PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira (orgs). **Política social e democracia.** São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

RUA, Maria das Graças e ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas.** Instituto de Gestão, Economia e Políticas Públicas - IGEPP, 2013.



Imagem disponível em: <https://goo.gl/LgL8Sx>

MÓDULO 3: CONCEITUANDO ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE

Alex da Silva Vidal⁵

Bruna Rossi Koerich⁶

Nesse módulo, nossa intenção é trabalhar o **conceito de Juventude** e sua fundamentação teórica e também trazer para análise um pouco da realidade dessa população no Brasil.

⁵ Historiador, Mestre e Doutorando em Educação (UFRGS), Bolsista da CAPES; Colaborador no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC/UFRGS); Integrante do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei (PIPA/UFRGS) e do CIESS (Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação), Órgão Auxiliar da Faculdade de Educação (UFRGS);

⁶ Cientista Social (UFRGS), pós-graduada em Juventudes e Desigualdade na América Latina (CLACSO); especialista em Políticas e Gestão da Segurança Pública (Estácio), Mestre em Ciências Sociais (PUC-RS). Atuou na coordenação da Casa da Juventude Mathias Velho e Harmonia (Canoas-RS) no período 2014 -2017 e atualmente coordena o Centro da Juventude Lomba do Pinheiro do Programa de Oportunidades e Direitos POD-BID.

A Juventude, principalmente nos últimos 20 anos tem sido alvo de diversas políticas públicas no Brasil, especialmente no que diz respeito à proteção social, inserção profissional, incentivo a cultura e combate a violência. Ao mesmo tempo, a juventude parece estar em pauta em muitos outros âmbitos, como nos estudos acadêmicos, nos meios de comunicação, na educação, na segurança pública, na política, na saúde, etc. **Mas porque a juventude ganhou um espaço tão grande em diversas pautas?** Maurício Perondi e Maria Stephanou em seu artigo, *Juventudes na Atualidade: abordagens e conceitos* elencam cinco motivos entre vários.

O primeiro é a questão demográfica, cada vez temos um mundo com mais jovens. No Brasil, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2013) o Brasil possui aproximadamente 51,3 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos, ou seja, mais de um quarto da população brasileira. O segundo motivo é a dimensão da violência, na qual os jovens têm sido apontados como os principais responsáveis pelo aumento dos índices. O terceiro motivo é a chamada “revolução digital”. Temos toda uma geração de jovens que “aprendem, relacionam-se e se constituem como sujeito de um modo diferente dos jovens de outras gerações”. O quarto motivo é o desenvolvimento, nas últimas décadas, de uma cultura juvenil muito forte, atrelado a um grande mercado de consumo e um apelo à estética jovem de forma idealizada. O quinto motivo são os desafios educacionais. Os jovens “vêm experimentando novas formas de aprender e ensinar, alterações nas relações de autoridade, de poder e de saber” e a partir disto, se percebe a necessidade de uma “atualização dos processos pedagógicos, de modo que venham a produzir interesses e sintonias” com a população jovem. (PERONDI; STEPAHANOU, 2015, p. 58-60).

Então podemos ver que **a Juventude é um fenômeno social, histórico e cultural** que traz novas questões para serem encaradas pelas instituições educacionais e políticas públicas. Nesse momento é importante problematizarmos o conceito de Juventude e relacioná-lo com a adolescência para entendermos um pouco mais sobre esse público e desmistificar muitas coisas.

UMA QUESTÃO INTERESSANTE:

**Juventude e adolescência falam de públicos diferentes?
Ou será a mesma coisa?**



Importante dizer que no Brasil, os dois conceitos são utilizados. Inclusive na legislação brasileira, nós temos tanto o **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**, quanto o **Estatuto da Juventude (2013)**. Hoje está muito difundida a ideia que a adolescência, primeiro e depois a juventude, são etapas que todas as pessoas passam antes de chegar à vida adulta. Primeiro seríamos crianças, depois adolescentes, jovens, adultos e, por fim, idosos. Em realidade é mais complexo que isso, **adolescência e juventude são dois conceitos diferentes**, são formas de abordar uma etapa da vida similar (a transição para a vida adulta) de maneira distinta.

Essa discussão sobre as concepções dadas à juventude e à adolescência são muito relevantes, principalmente pelo fato de fundamentarem e determinarem como essas etapas da vida são vistas e como devem ser “vividas”, como trabalhar com elas, quais políticas públicas devem ser desenvolvidas, assim como a construção de quais são os seus direitos e deveres. Ou seja, existe uma disputa de conceitos de adolescência e juventude, assim como entre essas duas, já que se referem a uma fase da vida parecida.

Vamos, então, trabalhar um pouco esses dois conceitos:

ADOLESCÊNCIA

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). A adolescência foi construída enquanto conceito principalmente pelas áreas biológicas e psíquicas, enxergando esse momento com uma perspectiva individual e de desenvolvimento.



Figura 1: disponível em <https://goo.gl/vT58Wt>

Alfredo Jerusalinsky, psicanalista e Doutor em Desenvolvimento Humano pela USP, em seu livro, *Adolescência e Contemporaneidade* (2004), escreve que a adolescência pode ser entendida como um “estado de espírito”, caracterizado pela indecisão “que encontra-se na beira do se decidir”, marcado pela passagem de um momento de proteção (infância) para o momento de exposição (vida adulta). **Esse processo é bastante marcado por uma sensação de sofrimento e instabilidade, característica da descoberta sobre a necessidade de produzir-se no mundo.**

Para Professora Tatiana Yokoy de Souza, Adjunta da área de Psicologia da Educação da Universidade de Brasília:

[...] a adolescência se caracteriza como fenômeno histórico e social que continua a se transformar ao longo da história da nossa sociedade [...]. Do ponto de vista sociocultural, a adolescência pode ser considerada como importantíssimo período de desenvolvimento da subjetividade, no qual as experiências psicossociais se articulam aos processos biológicos. (SOUZA, 2016. pág. 6).

Nesse sentido, é importante dizer que, tanto a adolescência quanto a juventude, não são conceitos fechados. Eles **mudam de acordo com a história e de acordo com a cultura em que estão inseridos**. As pesquisadoras Cecília Coimbra, Fernanda Bocco e Maria do Nascimento, por exemplo, citam o trabalho de Margaret Mead (1951), dos anos 50, que já aponta a adolescência como “um fenômeno cultural produzido pelas práticas sociais em determinados momentos históricos, manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares.” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p.04).



Figura 2: disponível em <https://goo.gl/Awi4kY>

A conceituação teórica de adolescência, enquanto uma categoria, teve início anterior a de juventude. A tentativa de tentar definir a adolescência como uma etapa do desenvolvimento do ser humano inicia no século XVIII, mas começa a ser efetivamente estudada no século XIX e início do século XX, principalmente por pesquisadores da psicologia do desenvolvimento infantil. A intenção era investigar melhor essa fase de desenvolvimento que causava muita preocupação, principalmente pelos perigos que a rondavam, como a descoberta da sexualidade e, do que se acreditava ser, uma tendência à delinquência ou a quebra de regras. A investigação científica da adolescência poderia ajudar no controle desse momento que era visto como confuso, tenso e definidor de uma personalidade no futuro. A intenção, principalmente da psicopedagogia, é formar um sujeito higiênico e disciplinado

A teoria psicanalítica se soma a essa perspectiva, pois concebe **a adolescência como resultado do desenvolvimento que ocorre na puberdade e que leva a uma alteração do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade da personalidade.** Haveria um incremento ou uma intensificação da sexualidade e uma modificação nos laços com a família de origem, o que poderia levar a uma desvinculação da família e a um comportamento de oposição às normas, gestando-se novas relações sociais importantes à construção de uma identidade e, conseqüentemente, para a crise de identidade. (SILVA e LOPES, 2009, p. 91).

Por se tratar, de acordo com alguns discursos, de um fenômeno principalmente orgânico, a adolescência então seria uma etapa universal e com muitas similaridades em todo ser humano.

Dentro do princípio desenvolvimentista, a adolescência surge como um objeto exacerbado por uma série de atributos psicologizantes e mesmo biologizantes. Práticas baseadas nos conhecimentos da medicina e da biologia, em especial, vêm afirmando, por exemplo, que determinadas mudanças hormonais, glandulares, corporais e físicas pertencentes a essa fase seriam responsáveis por algumas características psicológico-existenciais próprias do adolescente. (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p.04).

Coimbra, Bocco e Nascimento, afirmam então que o conceito de adolescência é mais fechado e determinista. Ao partir de uma lógica desenvolvimentista do sujeito, a

adolescência é vista como apenas uma fase, um momento que deve ser trabalhado em vista de um futuro; sendo assim, **o foco está no desenvolvimento e na expectativa do que esse sujeito virá a ser quando adulto.**

Conforme Coimbra, Bosco e Nascimento:

Quando se aceita a construção de uma identidade do sujeito na adolescência, além da produção de uma "identidade adolescente" - como referido no início deste artigo - afirma-se um determinado jeito correto de ser e de estar no mundo, uma natureza intrínseca a essa fase do desenvolvimento humano. Ao colocarmos uma etiqueta referendada por leis previamente fixadas e embasada nos discursos científico-racionalistas, pode-se criar um território específico e limitado para o jovem, uma identidade que pretende aprisioná-lo e localizá-lo, dificultando possíveis movimentos. Ao se reafirmar a homogeneidade, nega-se a multiplicidade e a diferença. (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p.06).

As autoras contestam essa forma de ver esse período da vida e preferem pensar em termos de processo, “onde a vida se constrói a cada momento”, evitando reduzir a um modelo ou norma. Por isso escolheram apostar nos termos jovem e juventude:

[...] temos preferido usar os termos jovem e juventude em vez de adolescente e adolescência, uma vez que podem não se referir estritamente a uma faixa etária específica, nem a uma série de comportamentos reconhecidos como pertencendo a tal categoria. Pensar em juventude pareceu até agora a melhor forma de trazer uma intensidade juvenil em vez de uma identidade adolescente quando pensamos no público com o qual trabalhamos. (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p.07).

Para aprofundar os argumentos das autoras, olhar o artigo: *Subvertendo o conceito de adolescência.*

JUVENTUDE

Os conceitos de adolescência e juventude guardam diversidades epistemológicas e tem origens em áreas de saberes diferentes. Para Waiselfisz (1998), **enquanto a adolescência é um conceito da área da saúde, juventude é considerada uma categoria sociológica**, constituída por um processo sociocultural de preparação dos indivíduos para o papel social de adulto.

Bourdieu em sua entrevista, *A "Juventude" é apenas uma Palavra*, acertadamente aponta que a “classificação das idades é arbitrária”. Essa classificação seria então um jogo de poder que determina ou pretende determinar o lugar de cada um na sociedade. “De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas

em todas as sociedades.” (BOURDIEU, 1983, pág.112). Bourdieu (1983) afirma ainda que “que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas.”

Carla Regina Silva e Roseli Esquerdo Lopes em seu artigo, *Adolescência e Juventude: Entre Conceitos e Políticas Públicas*, sustenta que as teorias sociais fundamentam a concepção de juventude, compreendida, em geral, como o resultado de “tensões e pressões que vem do contexto social” (2009, p.91). Nesse sentido, diferente da adolescência, que parte do biológico e do psicológico para explicar e analisar os indivíduos, a concepção de juventude **parte das relações sociais e históricas e como elas atravessam e constituem os sujeitos**. Dessa forma, enquanto a concepção de adolescência olha para o indivíduo e seu desenvolvimento orgânico e psicológico, a concepção de juventude mira o coletivo e a construção do sujeito a partir do lugar social que ocupa.



Figura 3: disponível em <https://goo.gl/z2b956>

Carla Regina Silva e Roseli Esquerdo Lopes citam os estudos de José Machado Pais, pesquisador português no campo de transições geracional, para quem a concepção de juventude dentro da sociologia pode ser vista de duas maneiras: de um lado como uma “fase de transição que pode ser compreendida em relação à trajetória biográfica, e vai da infância à idade adulta”, ou seja, com ênfase nos aspectos geracionais, e à “transição considerada como processo (de reprodução social), quando as trajetórias dos jovens são reflexos das estruturas e dos processos sociais”, buscando entender, então, a juventude como uma categoria social a partir de uma diversidade de outras dimensões da vida social. (2009, p.91).

Aprofundando o conceito de Juventude, conforme Camarano e Mello (2006), os estudos recentes na área têm demonstrado que os processos de transição para a vida adulta vivenciados pela atual geração são mais complexos e menos previsíveis se comparados aos processos das gerações anteriores. Essa complexidade não permite uma visão linear dos fatores entendidos como fundamentais da passagem para a vida adulta. Ainda conforme a autora, **são três os eventos principais encarados como marcadores dessa transição, quais sejam: independência econômica, saída da casa dos pais, e constituição de família.** Não há consensos sobre qual desses eventos é o definidor da passagem para a vida adulta, assim como não há consensos sobre o que exatamente define esses eventos. Entretanto, boa parte da literatura aceita que esses eventos são interligados e se relacionam intimamente com outros como a saída da escola e a parentalidade⁷.

Bruna Koerich em sua dissertação de mestrado intitulada *Entre trajetórias desejos e (im)possibilidades* (2018), sobre a trajetória de jovens na socioeducação, fala do uso político do conceito de juventude:

O uso do conceito juventude marca também uma postura política, de entendimento desse como um sujeito coletivo, sujeito à construções em contexto de possibilidades e de impossibilidades, marcados por seu momento histórico e por sua origem social, um sujeito dotado de sentimentos positivos e negativos, de vulnerabilidades e potencialidades, de decisões e indecisões, e não marcado necessariamente por um sofrimento biologicamente inscrito. (KOERICH, 2018, p.27)

Outro campo de pesquisa sobre a juventude que despontou nas últimas décadas é a que olha para a dimensão cultural, para as diversas formas de expressões juvenis, assim como para a representação e o imaginário do que é ser jovem. Neste campo, ao invés de se usar o termo “Juventude”, se defende o uso de “Juventudes”, no plural, por se entender que existem vários modos de ser jovem e uma diversidade de “culturas juvenis”. Nesse sentido, ao invés de se partir da condição juvenil e as estruturas sociais que a estabelecem, se prioriza as formas de se “experimentar” a juventude.

Para Juarez Dayrell, Doutor em Educação, fundador do Observatório da Juventude da UFMG e referência no campo da juventude no Brasil, os jovens são sujeitos

⁷ Leitura complementar: PIMENTA, Melissa. Ser jovem e ser adulto. Tese de doutorado em Sociologia (Universidade de São Paulo).

sociais e **“constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano.”** O pesquisador diz concordar com Angelina Teixeira Peralva, que considera a juventude como “uma condição social e um tipo de representação” ao mesmo tempo. (DAYRELL, 2003, p.41)



Figura 4: disponível em <https://goo.gl/XEsKUc>

Dayrell trabalha no seu texto *Jovem como sujeito social* (2003), como todo um imaginário construído sobre as juventudes interferem no modo de vê-los e como isso não só não condiz com a realidade como desenvolve formas equivocadas de lidar com os jovens. O autor elenca três principais imagens construídas sobre os jovens: a primeira imagem é “a juventude vista na sua condição de transitoriedade”, sendo então este momento como de passagem em que toda a ação tem como objetivo o futuro, se cria uma tendência a ver a juventude de forma negativa, “que não chegou a ser, negando o presente vivido”; a segunda imagem é a “visão romântica da juventude”, que tem como raiz os anos 60 e encontra apoio no cinema e nas propagandas, explorando uma imagem da juventude como um produto, algo a ser comercializado. “Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos”, um tempo de moratória, marcado pelo hedonismo, a experimentação e a irresponsabilidade. Dayrell acrescenta “o jovem reduzido apenas ao campo da cultura”, onde o sujeito só expressa

sua condição juvenil “nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais”; a terceira imagem é “a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade.” Esse momento, então, é visto como marcado pelo conflito, o distanciamento ou crise na família, escola ou trabalho, um conflito também com as regras sociais

Sobre a disputa entre os dois conceitos, juventude e adolescência, nos parece que Dayrell é quem melhor resolveu a questão, ao compor os dois termos, situando a adolescência dentro do início da juventude, partindo da ideia de maturação psicológica e física que permite o início de uma transição para a vida adulta. (DAYRELL, 2003, p.42).

Assim, a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. (DAYRELL, 2003, p.42).



Figura 5: Tirinha *Armandinho*, autor Alexandre Beck, disponível em <https://goo.gl/ayHnvR>

A juventude então seria o período situado entre a infância e o mundo adulto, sendo que a adolescência marca o seu início. Isso certamente não conclui a questão e muito menos resolve o conflito. Ao contrário, ao estudarmos essa categoria, temos de estar cientes entre as tensões destes dois conceitos e o discurso que cada um representa. Estar cientes que existe uma disputa de poder, como afirma Bourdieu (1983), que a definição de juventude, assim como o período de idade a que se refere, não é algo natural, mas uma construção histórica. Concluímos, então, com a definição de Carles Feixa, que nos parece a mais acertada, em que a juventude é uma “construção cultural relativa no tempo e espaço.” (FEIXA, 2006, pág. 28) Assim, cada sociedade organiza a

forma com que acontece a transição da infância para a vida adulta, o que varia são os seus significados, formatos, conteúdos e disputas.

VULNERABILIDADES SOCIAIS DOS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE

Escolhemos dois aspectos importantes vividos pela juventude para aprofundar, a escolarização e a mortalidade. Os dados para aprofundar e ajudar a entender a realidade dos jovens no Brasil pode ser visto em fontes como: **O Mapa da Violência 2014: os jovens no Brasil**; no site do INEP⁸ e no documento **Estação juventude: Conceitos Fundamentais**.

ESCOLARIZAÇÃO

Quando analisamos as recentes pesquisas sobre a escolarização, percebemos que a situação dos jovens, principalmente acima de 14 anos, é bastante complexa. Os últimos dados demonstram que vivemos no Brasil um lento, mas significativo avanço nas últimas décadas quanto à universalização do ensino para todas as crianças e adolescentes. Dados do IBGE - Pnad 2004 a 2015⁹ mostram que 98,2% da população de 06 a 14 anos estão matriculadas nas escolas. No entanto, na faixa etária de 15 a 17 anos, a taxa de matriculados na escola no Brasil cai para 84,2%, já no Rio Grande do Sul (RS) a taxa é ainda menor, de 83,7%. Os números de matriculados no Brasil caem ainda mais, para 30,1%, quando a faixa etária é de 18 a 24 anos, sendo que no RS essa taxa é de 31%.

Além de um percentual significativo de jovens estarem fora da escola, os que a frequentam, geralmente vivem uma distorção quanto a idade e série, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios.

Os dados mostram que 41% dos jovens no Brasil entre 13 e 16 anos, tinham distorção idade – série. Ou seja, quase metade dos adolescentes nessa idade não está cursando ano que deveria. Podemos notar que o processo de escolarização dos jovens se agrava ainda mais quando estão no meio rural, quando são negros ou pardos, quando são homens, quando vem de uma família mais pobre e finalmente quando estão estudando

⁸ Link de acesso ao site do inep: <https://goo.gl/RMW7PD>

⁹ Fonte: IBGE - Pnad 2004 a 2015; elaborado por MEC/Inep/DEED.

numa escola pública. Esses dados nos ajudam, então a refletir sobre quem são os jovens que as escolas e o conselho tutelar, assim como outras políticas públicas, estão falhando ao não conseguirem mantê-los no ambiente escolar e nem avançar na sua escolarização.



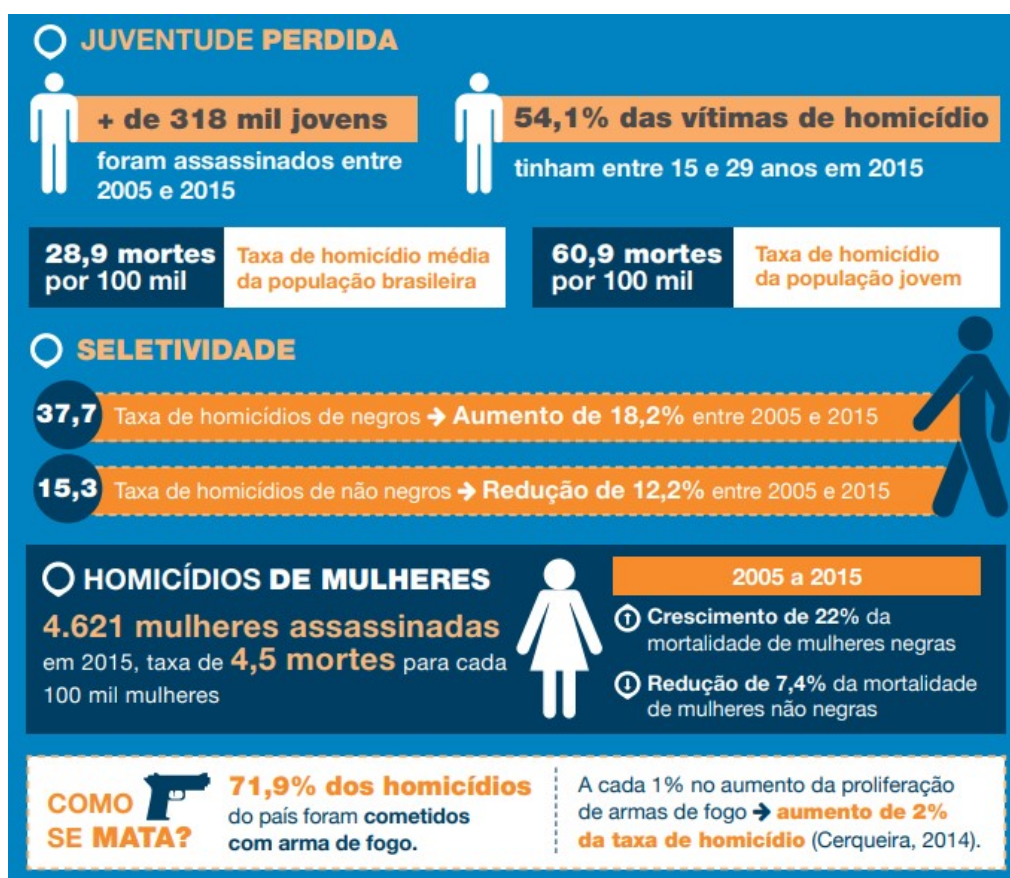
Figura 6: Cartum de Carlos Latuff, disponível em <https://goo.gl/Jn9KqZ>

MORTALIDADE

Outro dado extremamente preocupante que gostaríamos de trazer é o **crecente aumento dos homicídios que atinge a população mais jovem**. Segundo o Mapa da Violência de 2015¹⁰, de autoria do sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, o homicídio é a principal causa de mortes de e jovens no Brasil e é ainda mais alarmante na juventude negra, como demonstra a figura a seguir¹¹:

¹⁰ Mapa disponível em: <https://goo.gl/oEKc97>

¹¹ Atlas da Violência 2017, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. Disponível em <https://goo.gl/6JmZ4d>



Os dados das taxas de mortalidade de crianças e adolescentes por causas externas nos mostra que, enquanto todos os outros fatores que ocasionam a morte de jovens estagnaram ou diminuíram, os homicídios aumentaram de forma espantosa e preocupante. São os homicídios que explicam integralmente o crescimento das taxas de mortalidade por causas externas.

Segundo Julio Jacobo, vai ser a mortalidade da faixa dos 16 e 17 anos o foco que pressiona para cima os índices das causas externas. Os homicídios têm centralidade nesse contexto, representando 46% do total de óbitos de jovens no ano de 2013 – um crescimento de 372,9% em relação ao ano de 1980. No período de 1980 a 2013, as taxas de óbito (por 100 mil) por acidentes de transporte e suicídio, nessa faixa etária, cresceram 38,3% e 45,5%, respectivamente; a taxa por homicídio cresceu 496,4%.

Hoje, 17 anos depois da divulgação do primeiro Mapa da Violência, em 1998, vemos com enorme preocupação que os mesmos argumentos de culpabilização são esgrimidos na tentativa de fundamentar a diminuição da maioria penal, alavancados pela fúria de certa mídia sensacionalista e pela enorme inquietação

da população diante de uma realidade cotidiana cada dia mais complicada e violenta. Esquece-se, de forma intencional, que não foram os adolescentes que construíram esse mundo de violências e corrupção. Esse está sendo nosso legado. Devem ser eles a pagar a conta? (WAISELFISZ, 2015)



Figura 6: Cartum de Carlos Latuff, disponível em <https://goo.gl/evtr8j>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da juventude é complexo e envolve estudos de diferentes áreas do conhecimento, bem como ações de diferentes departamentos e atores sociais. Buscamos aqui explorar o seu conceito, relacionando com o conceito de adolescência, e trazer dois aspectos centrais no debate sobre as vulnerabilidades vividas pelos jovens contemporaneamente.

Tanto adolescentes como jovens são identificados hoje como sujeitos de direitos e protegidos pela legislação brasileira. O fato de termos dois conjuntos de leis - **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ao tratar sobre adolescência) e o **Estatuto da Juventude** -

que em alguns momentos se sobrepõem, não deve nos atrapalhar, o que deve ficar marcado é que eles visam o mesmo objeto: a transição da infância para a vida adulta. Mesmo assim, várias são as vulnerabilidades a que estão expostos jovens e adolescentes no Brasil. A relação com a violência urbana talvez seja a dimensão mais facilmente percebida, mas está intimamente relacionada à falta de políticas públicas adequadas na área de educação, cultura, lazer, esporte, profissionalização e mercado de trabalho.

Além disso, uma infinidade de temáticas pode ser analisada a partir do fenômeno juvenil, uma vez que, para além de apenas depositários de vulnerabilidades, os jovens são sujeitos de direitos, atores sociais ativos que também buscam e criam oportunidades, reivindicam, produzem cultura, constroem e reconstróem diariamente as suas histórias.

MATERIAL DE APOIO:

Entrevista da Miriam Abramovay de 15 minutos:

<https://www.youtube.com/watch?v=FXITT7gjKKM>

Debate sobre juventude e trabalho do Le Monde Diplomatique, tem 1 hora:

<https://www.youtube.com/watch?v=W7d3pOgyO5Y>

Dossiê temático: “Educação não escolar de adultos: estudos sobre educação popular e educação para os direitos humanos.”

http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/dossie_EJA_RevistaPUC.pdf

Especial juventude, página com entrevistas e materiais interessantes.

<https://educacaoeparticipacao.org.br/especialjuventude/>

Jovens da Periferia e políticas públicas - debate com Regina Novaes de 50 minutos:

<https://www.youtube.com/watch?v=wrNBSSM-lvU>

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. IN: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

CAMARANO, Ana Amélia (ORG.). Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? – Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. IN: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, p.40-52.

FEIXA, Carles. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Ed Ariel, 2006

JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. Adolescência e Contemporaneidade. in Conselho regional de Psicologia 7^a Região. **Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade**. Porto Alegre: Libretos, 2004.

KOERICH, Bruna Rossi. **Entre trajetórias desejos e (im)possibilidades: projetos de futuro na socioeducação de meio aberto**. (Dissertação de Mestrado), PUCRS: Porto Alegre, 2018.

PERONDI, Maurício e STEPAHANOU, Maria. Juventudes na atualidade abordagens e conceitos. IN: CRAIDY, Carmem Maria e SZUCHMAN, Karine (ORGs). **Socioeducação Fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

SILVA, Carla Regina e LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. IN: **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

VIDAL, Alex da Silva. **Adolescentes em medida socioeducativa: um estudo sobre estigma**. (Dissertação de Mestrado), UFRGS: Porto Alegre, 2014.

YOKOY DE SOUZA, Tatiana. **Adolescência e juventude: questões contemporâneas**. Escola Nacional de Socioeducação. Curso: núcleo básico de socioeducação. 2016.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência: Os jovens no Brasil**. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2014.



Imagem disponível em <https://goo.gl/zdpKwH>

Módulo 4: Práticas pedagógicas com adolescentes e jovens

Juliana dos santos Rocha¹²

Roberta Soares da Rosa¹³

VAMOS COMEÇAR?

Compreender a Educação Social e refletir acerca das diferentes possibilidades das práticas nesse contexto, exige um exercício constante e aprofundado, partindo, principalmente, da perspectiva de que o fazer na Educação Social não se trata de replicar atividades e metodologias desenvolvidas nos processos de escolarização em outros espaços de Educação.

Para tanto, consideramos essencial discutir a dimensão educativa e pedagógica das práticas na Educação Social, pensando que o caráter pedagógico é a centralidade da diferença entre o fazer da Educadora e do Educador Social e os outros profissionais que trabalham no contexto. Deste modo, nosso objetivo é que, ao terminar esse módulo você

¹² Educadora Social. Bacharel em Psicopedagogia, Mestre e doutoranda em Educação (PUCRS).

¹³ Educadora Social e Ambiental. Bióloga Mestra em Educação (Unisinos). Doutoranda em Educação Ambiental (FURG).

possa diferenciar o caráter pedagógico do caráter educativo presentes em tais práticas, compreendendo a relevância do fazer dos Educadores e Educadoras Sociais.

Além disso, nossa proposta é que possamos dialogar a respeito de práticas pedagógicas e possibilidades metodológicas não escolarizantes, que primam por uma educação libertadora e crítica, de modo a contribuir para que educandos e educandas sejam autores e sujeitos de suas próprias trajetórias de aprendizagem. Entendemos que, para tanto, é necessário também que toda a relação que se estabelece no espaço da Educação Social precisa estar pautada pelo respeito para com o outro, em uma perspectiva que humaniza o outro e compreende a importância das relações que se estabelecem nos processos pedagógicos e educativos para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos.

ENTRE O EDUCATIVO E O PEDAGÓGICO

Hannah Arendt, em “A crise na Educação” (ARENDR, 1961), aponta que a Educação das gerações mais jovens é responsabilidade de todos e de todas, entendendo, então, a Educação em seu aspecto amplo, como uma forma de transmitir a humanidade. Deste modo, compreende que, a partir da relação com os outros seres humanos, vamos adquirindo as ferramentas necessárias para sobreviver e viver nesse mundo. Uma relação pautada pela transmissão, mas, sempre com a possibilidade de transformação por sua essência dialética entre os seres humanos e o mundo.

Nessa perspectiva, todos os sujeitos envolvidos nos processos da Educação Social, no Brasil organizada essencialmente através das políticas de assistência, tem no seu fazer a dimensão Educativa. Assistentes sociais, psicólogos, assistentes administrativos, cozinheiros, pessoal de serviços gerais etc.

Já a dimensão pedagógica refere-se a um fazer com intencionalidade, organizado e estruturado a partir de diretrizes específicas, ainda que haja uma grande variedade de metodologias que possam guiar este fazer. O objetivo principal da dimensão pedagógica é a Educação, sendo, pois, a Pedagogia a ciência que estuda a Educação, que estrutura um conjunto de métodos e que se preocupa com os processos educativos. Nesse ínterim, destaca Arroio (1997, p. 61) que “a palavra ‘pedagogo’ significa condutor (aquele que leva alguém para um novo processo educativo)”, assim, o educador e a educadora social

diferenciam-se dos outros profissionais da área, com caráter educativo, pela sua centralidade no “ensinar” e no “aprender”.

Desse modo, a partir das práticas pedagógicas que se dão no campo social, busca-se transformar o potencial das pessoas em competências e habilidades (COSTA, 2001). O educador e a educadora ensinam e aprendem nesses processos, partindo-se do princípio de que o conhecimento precisa circular (todos e todas ensinam e aprendem) e, de acordo com o relatório Jacques Delors (2012), é necessário aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Tendo esses quatro pilares como objetivo, educadoras e educadores sociais precisam desenvolver atividades que promovam o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos educandos e educandas.

Nesse sentido, cabe destacar que o “sobrenome” social, aplicado à Pedagogia ou à Educação, serve para reivindicar uma parte da Educação que tem sido historicamente esquecida. Trata-se, portanto, de uma intencionalidade política e pedagógica necessária para que a Educação possa se ocupar do social, pensando nos processos educativos e pedagógicas que ocorrem fora de um currículo preestabelecido, fora do processo formal de educação, mas que não deixam de ser importantes para as Ciências da Educação (MORALES, 2016).

Gohn (2010) enumera resumidamente os objetivos da educação não formal¹⁴ como sendo: educação para justiça social; educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); educação para a liberdade; educação para igualdade e diversidade cultural; educação para a democracia; educação contra toda e qualquer forma de discriminação; educação pelo exercício da cultura e para manifestação das diferenças culturais.

**Você acrescentaria algum tópico?
Quais os objetivos da Educação Social para você?**

A ação da educadora e do educador social tem o papel de desnaturalização e denúncia da reprodução ampliada das desigualdades sociais, assim como o reconhecimento e a universalização dos direitos em sintonia com uma prática cidadã

¹⁴ Gohn (2010) aponta o Educador Social como o profissional que atua na educação não formal. Apesar da nossa preferência pelo termo educação social, a autora tem contribuições importantes no debate sobre o educador e a educadora social no Brasil.

(SANTOS e ROSA, 2017). Para atender tais expectativas as ações pedagógicas devem promover a reflexão, o diálogo e a participação ativa das educandas e educandos.

Nesse sentido, cabe a educadora e ao educador social o papel de mediadora e mediador pedagógico. Freire defende o diálogo como principal mediação pedagógica através da problematização, reflexão crítica da história potenciais do presente e desafios do futuro, “o papel do(a) educador(a) e a experiência do(a) educando(a) na relação com o contexto articulam-se dialeticamente” (ADAMS, 2010, p. 257).



Filme 1: “Vida Maria” disponível em: <https://goo.gl/UcGWBr>

- **Assista o vídeo “Vida Maria” e reflita sobre como seria sua ação/mediação pedagógica enquanto educadora ou educador social da personagem principal.**
- **Aponte 2 ou 3 ações pontuais e compartilhe com os colegas.**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NÃO ESCOLARIZANTES

Certamente até agora você pôde perceber que ainda que seja possível encontrar uma variedade de propostas dentro do que temos entendido como Educação Social, uma das principais características dessa área é que as propostas pedagógicas estejam intrinsecamente ligadas aos contextos nos quais estão inseridas, que valorizem os saberes e culturas populares e que sejam espaços construídos na coletividade, com o intuito de promover o pensamento crítico e a organização das comunidades para a luta por seus direitos.

É, assim, necessário que esses espaços de Educação Social, não sejam mais um tipo de institucionalização, padronização e docilização dos sujeitos, e que, portanto, está comprometido apenas com a elite da sociedade brasileira¹⁵. Nesse sentido, reproduzir o espaço escolar, marcado na sociedade brasileira por esse cunho elitista e que espera por um público homogêneo, não é o papel da Educação Social. Contudo, isso não quer dizer que esse não seja um espaço permeado pelo ensino e pela aprendizagem. Mas, sendo este o caráter pedagógico do fazer do educador e da educadora social, e considerando que quando se fala em aprendizagem não se está restrito aos conteúdos escolares, pelo contrário, aprendemos o tempo todo, durante toda a vida (ROCHA, 2016), consideramos que é papel deste profissional encontrar formas mais criativas, ativas e reflexivas de produzir (e não apenas reproduzir) conhecimento com os educandos. Conhecimentos estes que permitam que eles compreendam o mundo e sua inserção nele de forma crítica, com o intuito de construir recursos para ação e transformação na e da realidade.

Assim, partindo do princípio que a Educação Social deve acontecer numa perspectiva crítica, dialógica e transformadora, observe as imagens abaixo e *reflita sobre qual prática pedagógica é mais adequada para atingir os objetivos da Educação Social:*



Figura 1: Disponível em <https://goo.gl/1FzBQF>

¹⁵ Veja mais em: <https://goo.gl/tdhfpr> (RIBEIRO, 2006).

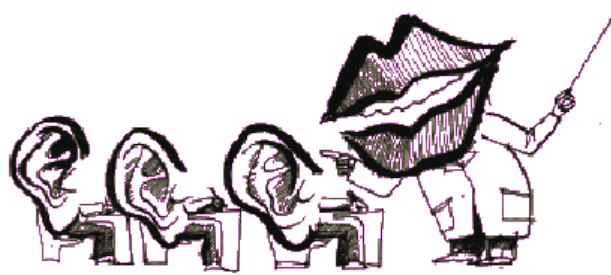


Figura 2: Disponível em: <https://goo.gl/UFqm13>



Figura 3: Disponível em <https://goo.gl/NmEqJQ>

Gohn (2010) caracteriza a Educação Social como um espaço educativo intencional, onde há a intenção de participar, aprender, transmitir e trocar saberes, assim as práticas educativas devem possibilitar o diálogo, deve estar distante de uma educação bancária.

- **Escreva características importantes das práticas pedagógicas na Educação Social, dando exemplos. Ex: Escuta. Atividades nas quais os jovens possam expressar suas opiniões, tais como assembleias.**
- **Compartilhe com o grupo.**

METODOLOGIAS QUE PROMOVAM DIALOGICIDADE, PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA DO EDUCANDO

O que é metodologia? O uso da palavra metodologia vem do seu uso recorrente dentro das ciências, pois, trata-se de uma explicação detalhada da forma em que será

realizada uma pesquisa. Dentro da Educação, de modo geral, refere-se a forma a partir da qual se ensina. A metodologia está sempre ligada às concepções de cientistas ou professores/educadores no que se refere à ciência ou ensinar e aprender. Ou seja, a metodologia de um professor, a forma com que ele busca ensinar, está ligada às suas crenças de como alguém aprende. Se eu acredito que o conhecimento é uma transmissão de conteúdos, é muito provável que eu organize minha prática de modo a tentar transmitir conteúdos prontos, baseando-me primordialmente em um processo de memorização de quem aprende. Mas, se eu considero que o aprender é uma construção de cada pessoa, preciso pensar em situações que ofereçam ao educando a oportunidade de pensar, explorar, avaliar, criar recursos, considerando o que ele já sabe e o contexto no qual está inserido, para que o aprender tenha sentido para ele.

Deste modo, consideramos que não há UM método específico ou ideal para ensinar. Mas, que a educadora e o educador precisam conhecer seus educandos para construir propostas adequadas a eles e a seus objetivos pedagógicos; ainda, considerando a diversidade, utilizar diferentes métodos de ensino poderá ser benéfico. Contudo, apresentamos aqui apenas algumas opções de metodologias e de perspectivas pedagógicas, que poderão ser um recurso inicial para o aluno do curso se aventurar no mundo de possibilidades metodológicas, com o intuito de promover dialogicidade, pensamento crítico, autonomia, entre outros.

EDUCAÇÃO POPULAR

Tendo Paulo Freire como uma de suas principais referências, a Educação Popular caracteriza-se pela oposição a educação bancária, tendo como objetivo a libertação ou emancipação dos sujeitos e transformação social. As práticas de Educação popular partem da problematização da realidade local para se chegar ao contexto teórico, através do diálogo, privilegiando processos que possibilitem aos sujeitos dizerem a sua palavra e refletir sobre suas ações através da práxis.

Para aprofundar o conhecimento sobre Educação Popular sugerimos a leitura do texto disponível em <https://goo.gl/46ShJi> e que seja assistido o vídeo abaixo.



Filme 2: Captura de tela do vídeo disponível em <https://goo.gl/L4rqba>

- **Leia o Texto.**
- **Assista ao vídeo.**
- **Aponte, no mínimo, 5 tópicos importantes a respeito do material**

PEDAGOGIA DE PROJETOS

A Pedagogia de Projetos surge enquanto uma categoria no século XX, com um movimento de educadoras e educadores norte-americanos e europeus que contestavam os métodos tradicionais, nos quais os alunos tinham um papel totalmente passivo, um movimento que toma força e fica conhecido no Brasil a partir da Escola Nova (FREITAS, 2003). Contudo, a perspectiva vai tomando diferentes formas ao longo dos anos e de sua aplicação e reflexão nos distintos países.

Diferente do que muitas vezes acontece na prática, trabalhar com projetos não se resume a permitir que os educandos escolham um tema, de modo que o educador ou professor vão relacionar conteúdos curriculares, pré-determinados e hierarquizados a tal temática. A essência do trabalho pedagógico com projetos é que se trata de ensino e aprendizagem democrático, pois, o educando é ativo e constrói de acordo com seus interesses e necessidades seus percursos formativos.

Projetar a ação (*projetação*) - junto com as crianças construir uma investigação, de modo que eles sejam ativos. Essa perspectiva é bastante distinta da programação, ela se propõe a delinear algumas estratégias flexíveis, que levam em consideração

principalmente o interesse e a imaginação da criança. Nessa perspectiva o educador e a educadora não trarão um conteúdo pronto a ser ensinado aos educandos, mas, juntamente com eles, irão traçar caminhos para descobrir, para investigar uma temática levantada. Para iniciar a *projetação* é necessário levantar uma pergunta, construir uma pergunta de acordo com o que se quer descobrir. A partir dessa pergunta se constrói um plano de investigação, com objetivos a ser perseguidos, levantamento de recursos necessários e planos de ação (que são constantemente avaliados e reorganizados). Há diferentes formas de organizar o espaço pedagógico nessa perspectiva, uma delas é que os educandos se agrupam conforme interesse, formando grupos de trabalho. Nesse sentido, é possível trabalhar o fortalecimento comunitário, o respeito para com o outro, as relações, entre outros, pensando no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para ampliar os seus estudos sobre projetos e possibilidades de inovações pedagógicas, indicamos que vocês busquem referências sobre a Escola da Ponte (Portugal), Reggio Emilia (norte da Itália)¹⁶ e outros projetos que têm sido implantados no Brasil como o Projeto Âncora¹⁷ (SP).

Após assistir o documentário sobre o Projeto Âncora, propomos que você possa fazer uma reflexão de como essa perspectiva pode ser implantada dentro de diferentes espaços de Educação Social. Pense em uma realidade específica, imagine como fazer dar certo com recursos já existentes, lembrando que os recursos mais importantes são os recursos humanos.

A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO SOCIAL

Consideramos que um dos aspectos mais significativos da prática pedagógica na Educação Social é a relação que se estabelece entre educadoras e educadores e educandas e educandos, a partir da qual se sustenta toda e qualquer relação de ensino e aprendizagem significativa. Há, sem dúvida, uma série de aspectos que podem ser considerados nesse íterim, assim como, uma série de teorias e autores que podem trazer

¹⁶ Material complementar sobre Reggio Emilia disponível em: <https://goo.gl/RLimkA>

¹⁷ Documentário disponível em: <https://goo.gl/qNTvr1>

diferentes compreensões sobre esse fenômeno, mas, vamos nos focar em alguns aspectos que consideramos iniciais e, também, fundamentais.



Figura 4: Imagem disponível em <https://goo.gl/b7TDqY>

A partir da pesquisa de Mestrado em Educação de Rocha (2016), que buscou compreender alguns aspectos da aprendizagem de adolescentes em situação de pobreza, foi possível perceber, na fala dos adolescentes, que uma das diferenças fundamentais entre a aprendizagem escolar e as aprendizagens do contexto da Educação Social, que nesse caso ocorriam em uma ONG da capital a partir de serviços conveniados com a prefeitura, é o quanto os adolescentes sentem-se respeitados pelos educadores e desrespeitados pelos professores, o que foi perceptível a partir do relato sobre a relação de parceria com educadores e educadoras sociais e pelo prazer de estar nesses espaços. Pelo contrário, infelizmente, relataram que na escola não costumam ser escutados, suas opiniões e vontades são desconsideradas e que muitos professores só “passam conteúdo no quadro” e não se importam de fato com eles.

Ainda no que se refere à relação entre os sujeitos, os adolescentes fazem referência de modo recorrente à autoridade estabelecida por educadores ou professores. Falam sobre a falta de autoridade na escola, a falta de interesse dos professores e professoras nos educandos, o que se interpreta como a necessidade que sentem do adulto da relação, do outro que com seu investimento na relação demonstra preocupação.

De acordo com Outeiral e Cerezer (2011), a autoridade é algo que é consentido ao sujeito e somente poderá ser outorgado ao professor ou educador a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre ele e o aluno. É um processo que necessita de investimento e paciência de ambas as partes. A autoridade é conferida através do poder legitimado pelo reconhecimento, pela aceitação e pelo respeito. Para

tanto, é preciso ter um papel ativo e atitudes coerentes. Autoridade também pressupõe afeto maduro, vigor, responsabilidade, credibilidade, empenho, influência e coerência. Sem esses atributos é mais difícil de conquistar o respeito e ser uma figura de autoridade, que está autorizada a frustrar os sujeitos, mas ainda assim consegue manter uma relação estável, importante para a aprendizagem dos alunos. Os autores afirmam, ainda, que a atualidade exige um educador “filtro”. Trata-se daquele educador que desenvolve a capacidade de ser continente – de ser suporte – para as demandas emocionais dos educandos, sendo autoridade sem ser autoritário, criando, assim, um espaço seguro, no qual o sujeito compreenda a importância dos limites, apesar de nem sempre estar satisfeito com eles, mas sobretudo onde o limite é entendido como cuidado e amor para com os alunos.

Contudo, Rocha (2016) ressalta que esse é um processo trabalhoso, considerando que muitas vezes estes sujeitos em situação de pobreza passam boa parte do tempo em casa sem a participação dos adultos, que têm longas jornadas de trabalho. Dependendo ainda da especificidade do serviço, podem ser crianças e adolescentes com histórico de vínculos fragilizados, como por exemplo, no Acolhimento Institucional. Contudo, é necessário percorrer esse caminho em busca de relações regidas por acordos mútuos, regras claras, baseadas na confiança e jamais na ameaça, tendo conhecimento das trajetórias e histórias de vida daqueles com os quais se trabalha, o que costuma permitir que a educadora ou educador compreenda melhor o(a) educando(a) e crie estratégias para essa vinculação.

Percebe-se, então, que uma prática educativa libertadora não se refere à ausência de regras ou combinações, mas sim, a construção de um espaço dialógico, no qual todos tenham voz e se construam recursos para que o diálogo autêntico seja possível. Considerando ainda que a aprendizagem é um processo eminentemente relacional (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008), a construção de relações vinculares, que tem como o cerne o respeito pela humanidade do outro, independentemente de classe, raça ou gênero, é basilar para qualquer processo educativo.

De acordo com Costa (2001), três aspectos podem ser observados nos processos Educativos: processos cognitivos, emocionais e pragmáticos. Entendemos, contudo, que esses processos não acontecem de modo isolado, mas estão complexamente organizados

pela subjetividade dos sujeitos. Desse modo, não é possível ensinar um conceito sem o que o autor chamará de presença educativa - “não é sinônimo de estar perto. A presença educativa é uma presença intencional, deliberada. Tem a intenção de exercer sobre o outro uma influência construtiva” (COSTA, 2001, p. 27). Essa presença educativa, para o autor, refere-se ao afeto que permite que o educador seja referência positiva para o educando; permite que o próprio educador veja no educando sua humanidade, seus potenciais, considere suas experiências; esteja presente em sua vida, faça-se presença, mesmo com a distância.

- **Pense nas pessoas que mais te ensinaram durante a vida.**
- **Refleta sobre os motivos pelos quais você acha que essa pessoa é lembrada até hoje.**

Responda:

- 1) **Quais as maiores dificuldades para que um educador construa, juntamente com educandos, um ambiente de relações saudáveis que promovem ensino e aprendizagem?**
- 2) **Como superar esses limites?**



Referências Bibliográficas

ADAMS, Telmo. Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado. Aparecida: Idéias & letras, 2010.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In. **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196. Disponível em: <https://goo.gl/Xcp8yX>. Acesso em: março de 2018.

ARROYO, Miguel. Pedagogia das relações de trabalho. Trabalho e educação, Belo Horizonte, n.2, ago/dez, 1997

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Presença Educativa. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

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

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

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

FREITAS, Katia Siqueira. et.al. Pedagogia de projetos. **GERIR**, Salvador, v. 9, n. 29, p. 17-37, jan/fev. 2003.

GOHN, MAira da Glória. Educação Não Formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortês, 2010.

MORALES, M. El educador social: entre la profesión y la contingencia. In: CAMORS, J. et al. **Pedagogia social e educação social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. Montevideu: Mastergraf SRL, 2016. p. 55-70.

OUTEIRAL, José O. CEREZER, Cleon S. **Autoridade e Mal-estar do Educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

RIBEIRO, M. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

ROCHA, J. S. **O aprender como produção humana**: os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Karine; ROSA, Roberta Soares da. **As ONGs na execução de Políticas Públicas em São Leopoldo/RS:** de onde vem e pra onde vai? In: Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, 3., 2017, Maringá. Anais do Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social. Maringá/paraná: Ppe - Uem, 2018. v. 1, p. 1 - 11. Disponível em: < <https://goo.gl/WUocft> >. Acesso em: 11 out. 2017.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.



Imagem disponível em: <https://bit.ly/2G53zks>

Módulo 5: Saúde Mental e Práticas de Cuidado: adolescências e juventudes

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto¹⁸

Este texto visa situar conceitos e diretrizes das políticas públicas no campo da saúde mental e práticas de cuidado para contribuir na discussão a respeito dos modos de trabalharmos com adolescentes e jovens nas relações intersetoriais, em especial, no âmbito da educação. Para falar sobre saúde mental, iniciamos com uma aproximação histórica aos conceitos de Loucura, Institucionalização, Saúde Mental e Práticas de Cuidado. Apresentamos elementos orientadores sobre as diretrizes que tratam da organização da Política de Saúde Mental no Brasil e compartilhamos algumas problematizações do sofrimento psíquico no contemporâneo, enfatizando questões a respeito da adolescência e juventude.

¹⁸ Analista Institucional, Psicóloga, Professora aposentada do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Colaboradora CIESS/FACED.

Sugerimos uma aproximação ao tema com o filme¹⁹ sobre Nise da Silveira, uma psiquiatra brasileira que nos anos 50 se posiciona de forma contrária aos tratamentos convencionais da época. Sua história nos permite conhecer o modo como se dá a exclusão das pessoas que apresentam sofrimento psíquico e o preconceito na forma de nos relacionarmos com a saúde mental. Em 1944, depois de ser presa por questões políticas, Nise da Silveira assume o posto no Centro Psiquiátrico em Engenho de Dentro (Rio de Janeiro) e questiona os tratamentos usados na psiquiatria como o eletrochoque e a lobotomia para tratar pessoas com esquizofrenia. A esquizofrenia é uma doença psiquiátrica que se caracteriza pela perda do contato com a realidade. A pessoa pode ficar fechada em si mesma, com o olhar perdido, indiferente a tudo o que se passa ao redor, pode ter visões e ouvir vozes que dizem respeito a criação mental da pessoa, mas que é vivida por ela como se fosse real para todos.



Filme 1: “Nise, o coração da loucura”, disponível em: <https://bit.ly/2k55rSl>

¹⁹ “Nise, o coração da loucura” filme brasileiro lançado em 2016, diretor Roberto Berliner. Nise da Silveira morreu em 1999, aos 94 anos, mas seu legado continua fundamental.

Sua recusa em aceitar o modo violento como os doentes eram tratados levou-a a procurar por alternativas. Foi assim que lhe restou o setor de Terapia Ocupacional (TO), entendido, na época, como atividade essencialmente braçal. Estudou os fundamentos da Terapia Ocupacional aliando-os aos tratados da psiquiatria clássica, a psicanálise, além da filosofia, literatura e as artes plásticas.

Outra grande intuição da psiquiatra alagoana foi quanto ao papel positivo do ambiente acolhedor, não repressor, livre, no lidar com os pacientes. Fariam parte desse “ambiente” pessoas, animais e objetos, tudo e todos que, enfim, fossem agentes catalisadores de afeto. Desnecessário dizer o esforço e a coragem que essa postura exigiu, se pensarmos na época em que suas iniciativas foram postas em prática.

Seguindo este ideal de ambiente acolhedor, em 1956, Nise e um grupo de amigos fundam a Casa das Palmeiras, com o objetivo de servir de ponte entre o hospital e a sociedade. Estimular a pessoa por meio de atividades individuais e grupais tem sido a tarefa da Casa desde seu início, há cinquenta anos, como tentativa de evitar as internações e reinternações.

Quanto à psicofarmacoterapia, Nise adotava o tratamento medicamentoso como procedimento necessário, mas sem ser de modo excessivo, conjugando com um plano terapêutico de atividades. Percebia que a participação no setor de terapia ocupacional possibilitava a expressão criativa e a interação dos/das pacientes com as demais pessoas de forma surpreendente. A partir de seu contato com a psicologia analítica/Jung, os fundamentos teóricos de sua obra se fortaleceram, desenvolvendo suas pesquisas e sendo reconhecida nacional e internacionalmente. (CARVALHO E AMPARO, 2006)

A história de Nise da Silveira nos situa na luta antimanicomial e na construção de um modo de pensar e intervir com a saúde mental demarcado com a Reforma Psiquiátrica, na qual se afirma a substituição do modelo asilar – calcado na noção de tutela de quem adoece e na centralidade do estabelecimento hospitalar - pelo modelo comunitário, que considera a autonomia/participação do/a usuário/a como norte ético e

orientador das ações, bem como a premente necessidade de revermos nossos preconceitos com a saúde mental. A Reforma Psiquiátrica no Brasil é um movimento que surge a partir do final dos anos 70, modificando a forma de atendimento em saúde mental dos hospitais psiquiátricos guiados por uma lógica centrada no isolamento e medicalização do sujeito, buscando um tratamento de convívio em sociedade, com a família, a comunidade e diferentes setores profissionais. Assim, o trabalho envolve a demanda de um outro modo de construir as práticas de médicos/as, psicólogos/as, enfermeiros/as, educadores/as, terapeutas ocupacionais, entre tantos outros profissionais.



Figura 1: Disponível em <https://bit.ly/2kbutPS>

Ao abordarmos as formulações das políticas de saúde mental e das políticas juvenis, no Brasil, encontramos marcadores históricos que orientam a busca de mudanças das diretrizes destas políticas nos anos 1970/1980. Passamos do Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979), orientado pela doutrina da situação irregular, para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990a), em que é afirmada a doutrina de proteção integral, prevalecendo a concepção de um sujeito de direito guiado pelo exercício da cidadania. Podemos traçar paralelos nessas transições: passamos de uma lógica tutelar que tem como maior expressão a internação-institucionalização (hospícios e orfanatos) para a atenção no território de modo descentralizado com modelos substitutivos de atenção psicossocial e proteção integral; de critérios nosológicos²⁰ categorizantes centrados na patologia associada a pobreza, gênero, idade e raça - e por vezes de cunho moral - para a atenção à singularidade do/a usuário/a, a valorização da diversidade e do convívio com a diferença.

²⁰ Ramo da medicina que estuda e classifica as doenças.

Couto e Delgado (2015) destacam a inclusão tardia da política de saúde mental juvenil na agenda brasileira, já que a presença da infância e adolescência como parte da questão social nas pautas governamentais se concentraram em diferentes períodos da história apenas na ação de controle de determinado tipo de criança e adolescente. O foco político na população pobre e “perigosa” foi amparada na doutrina da situação irregular do Código de Menores, deixando de tratar do conjunto de necessidades de crianças e adolescentes, as quais seriam reconhecidas somente com uma nova sustentação jurídica e concepção de Estado para definir seus lugares, funções sociais e direitos.

Apenas nos anos 80 do século XX seriam substituídos todos os elementos constitutivos da matriz de leitura dos problemas da criança e adolescente, alterando radicalmente a posição a ser tomada pelo Estado frente a elas. A nova matriz de leitura, produto da efervescência democrática na transformação dos fundamentos do Estado brasileiro, foi baseada na alteração de todos os componentes da matriz inicial. Nela, a criança e o adolescente passam a ser sujeitos de direito; a doutrina jurídica, a da proteção integral; a concepção do Estado, a de um ente com função de proteção e bem-estar social; a proposta de intervenção, o cuidado em liberdade, de orientação psicossocial.” (COUTO, DELGADO, 2015, p.28)

SAÚDE, SAÚDE MENTAL E NORMALIDADE

A construção da política de saúde na articulação com o cuidado dos modos de viver, constitui uma concepção de política de saúde que, no Brasil, considera os pressupostos de uma democracia participativa. A lei 8080/1990 (BRASIL, 1990b) do Sistema Único de Saúde, conquistada a partir da luta dos movimentos sociais, emerge com princípios que devem reger nossas práticas em Saúde Pública. Em seu terceiro artigo esta lei apresenta como **determinantes e condicionantes da saúde a interação de diferentes elementos**: a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. Vale elencar, ainda, os princípios que serão referência, posteriormente, para orientar outras políticas públicas: integralidade da atenção, descentralização das políticas, regionalização/territorialidade e participação social. Esses princípios não colocam em questão apenas a saúde, mas uma proposta de construção de Estado e de sociedade que a todo momento vive a tensão entre demandas de um sujeito de direito e bem-estar social e um sujeito de consumo-produção orientado pela lógica

econômica. Portanto, o SUS (BRASIL, 1990b) faz parte de uma luta permanente, que tem como proposta um modo de produzir a experiência pública e de se relacionar de modo coletivo com a produção de saúde, tramando uma participação construtora que se alia com as forças capazes de transformar a sociedade. No que se refere a sociedade brasileira é preciso destacar na política de saúde a atenção a saúde da população negra de forma integral, considerando que as desigualdades em saúde são resultados de injustos processos socioeconômicos e culturais – em destaque, o vigente racismo – que corroboram com o adoecimento e mortalidade das populações negras brasileiras conforme a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN; BRASIL, 2017).

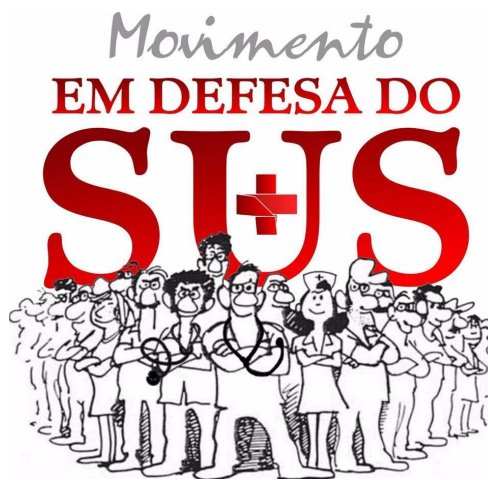


Figura 2: disponível em <https://bit.ly/2m9lbbob>

Nesta perspectiva, a noção de saúde envolve repensar as dimensões da vida, propondo um deslocamento do olhar que foca na doença para a promoção de saúde (Paim, 1982), produzindo conhecimentos, práticas e atividades profissionais com um caráter interdisciplinar e transdisciplinar, no qual o biológico e o social se entrelaçam para relacionar-se com grupos sociais e suas demandas de saúde, diferindo da lógica que individualiza o sujeito e o cuidado. Conforme analisa Campos (2000), na concepção de saúde coletiva está em questão a multiplicidade de saberes e fazeres que contribuem para transformar o modelo de atenção e a lógica dos serviços de saúde, considerando uma visão de mundo fundada na radical defesa da vida das pessoas com as quais se realiza

uma intervenção, ou seja, a produção de saúde. Portanto a noção de saúde coletiva emerge, no Brasil, no final da década de 70, num processo que buscava produzir práticas de saúde que afirmassem a íntima relação entre saúde e a estrutura social (L'Abbate, 2003). Neste sentido, podemos vislumbrar o lugar de conhecer e produzir saúde, não como aplicação de um saber, mas como interação de aprendizagem nas nossas práticas. A articulação entre a produção de conhecimento e o cuidado em saúde priorizam modos de intervir vinculados a experiência com usuários/as e nas relações com o nosso trabalho construindo condições de vida digna para a população.

A problematização do **conceito de saúde/saúde mental, adoecimento e cuidado** são partes de um sistema cultural e devem ser entendidos em suas relações mútuas, conforme explicitam Almeida, Peres e Coelho (1999).

Precisamos considerar modelos capazes de conceber a saúde e a enfermidade como resultado da interação complexa de múltiplos fatores: biológico, psicológico e sociológico, não se limitando a uma terminologia bio-médica.

Para os autores a saúde mental deve ser tomada como um conceito aberto que considere os signos, significados e práticas do contexto de vida das pessoas, acompanhando a variação das formas de adoecer e demandar cuidado, pois não há um padrão unificado de normalidade, sendo necessário processos interdisciplinares para compreendermos e desenvolvermos nossas práticas neste contexto.

O filósofo Michel Foucault (1972/2012), estudou a história da loucura e a definição de normal e patológico, destacando que na segunda metade do século XIX, surgiram novos padrões de normalidade no âmbito da medicina geral e mental, bem como no âmbito das ciências humanas, que passaram a ser constituídas como áreas científicas e disciplinas de atuação até os nossos dias. A ordem econômica capitalista promoveu o estudo das possibilidades “normais” de rendimento do indivíduo e suas habilidades, definindo com sustentação de diferentes saberes os parâmetros do funcionamento social normal, tarefa a ser assumida pela medicina, psicologia e ciências sociais aplicadas. A

adesão a uma definição de saúde como capacidade adaptativa (Filho, Coelho, Peres, 1999) está diretamente relacionada com o exercício de poder sobre os corpos e seus atos.

Com isso, a medicina adotou uma nova postura normativa. Com a industrialização e complexificação do trabalho, tornou-se necessário o estabelecimento de novas normas e padrões de comportamento. O rendimento e a saúde individual passaram a ser indispensáveis ao bom funcionamento da nova engrenagem social. Filho, Coelho, Peres, 1999, p. 115)

Nossa tendência é pensarmos a saúde mental como um processo de adaptação irrestrita a um modelo estabelecido quanto as formas de viver em família, estudar, trabalhar, enfim ajustar-se a um padrão dominante na sociedade. Entretanto, como este padrão que nos orienta considera a diferença entre os modos de ser família, modos de aprender e de organizar o trabalho? É preciso problematizar a noção de normalidade no sentido de como essas normas que orientam a vida foram construídas e para quem servem no sentido coletivo da sociedade.

Retomando o filme de Nise de Silveira podemos questionar o porquê aquelas pessoas foram isoladas da convivência social. Também podemos olhar ao nosso redor e nos perguntarmos como as pessoas que referem um adoecimento em saúde mental são percebidas e consideradas? Há o mesmo tratamento quando referimos uma doença física e um adoecimento psíquico?

... no cotidiano...

Eu achava que usar palavras mais leves para denominar transtornos psiquiátricos não fazia diferença. Sabe que faz? Quem trabalha com palavras, como os jornalistas, geralmente quer o termo mais conciso para definir uma situação. Facilita a compreensão e dispensa a tradução em novas palavras o que uma única resume. Mas retratar um fato é diferente de dar um diagnóstico e, da mesma maneira que há pessoas diversas, há reações diversas quando alguém se descobre portador de uma doença mental. Para alguns um termo pode clarear o entendimento de um problema, para outros pode ser motivo de confusão, medo, negação e até rejeição a um tratamento. Segundo a cientista social, antropóloga e pesquisadora de saúde mental da Universidade de Brasília (UnB) Priscilla Menezes de Oliveira:

- A denominação mais comum para o indivíduo com esses transtornos nos remete diretamente a pré-conceitos e conseqüentemente ao estigma. A expressão “doente mental” já está carregada de um sentido depreciativo tanto em relação ao transtorno quanto ao indivíduo. A partir do momento que se modifica a nomenclatura lhe retirando todo estigma incrustado, humaniza-se o cuidado com o indivíduo na dimensão do seu sofrimento.

- A mudança de nome deve vir juntamente com uma transformação do pensamento em um âmbito social. A terapia comunitária representa um importante avanço nesse sentido. É necessário expandir a informação sobre esses transtornos psíquicos. A falta de conhecimento se encontra hoje na forma como os indivíduos são atendidos e tratados e na forma como o transtorno é abordado. É preciso humanizar e expandir a informação ao público em geral. Tirar o sofrimento apenas do âmbito médico e analisá-lo também como um problema familiar e social.

- A adesão ao tratamento deve ocorrer em paralelo a um trabalho de compreensão do transtorno, tanto do indivíduo como de sua família. Muitas vezes o diagnóstico é feito sem que haja uma explicação do que de fato significa tal expressão. A partir do momento que o indivíduo passa a entender seu transtorno, ocorre também uma melhor aceitação de sua condição. Eliminar o estigma, que hoje se encontra tão

*presente, de todo esse processo de aceitação e compreensão é dar um passo a frente no tratamento desse sofrimento.*²¹

POLÍTICA DE ATENÇÃO EM SAÚDE MENTAL

Quando abordamos a saúde mental é importante considerarmos que o sofrimento psíquico grave abrange um conjunto de transtornos que necessitam de uma atenção especializada e acompanhamento sistemático, envolvendo equipes interdisciplinares com a presença de psiquiatras, psicólogos/as, enfermeiros/as, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais. A análise do diagnóstico e da psicodinâmica do indivíduo possibilita organizar um **Plano Terapêutico Singular** (PTS) e estabelecer um conjunto de ações que pode incluir medicação, psicoterapia individual e grupal, apoio aos familiares, oficinas, entre tantas outras atividades que apresentamos a seguir conforme a política de saúde mental. Neste sentido, como profissionais da saúde e da educação, é fundamental conhecermos os serviços disponíveis no território onde trabalhamos para contribuirmos nas formas de acolhimento e encaminhamento de demandas.

A Lei 10.216 (BRASIL, 2001) é o marco que institui as diretrizes do novo modelo assistencial da política em saúde mental tomando a situação da internação apenas nas situações nas quais os recursos extra-hospitalares não se mostrarem suficientes. Portanto, aquele que apresenta o sofrimento psíquico grave pode e deve ser acolhido de outra forma, conforme a política de saúde proposta que define uma **Rede de Atenção Psicossocial (RAPS)**. É ainda muito presente a visão associada ao modelo manicomial de que a internação psiquiátrica é o encaminhamento prioritário para as pessoas que apresentam sofrimento psíquico, ou a ideia de que a Lei 10.216 não considera as situações de crise e impossibilita oferta de leitos psiquiátricos. Esta compreensão não condiz com o que a lei preconiza, pois a proposta é criar e manter uma rede de atenção em saúde mental com diversos níveis de atendimento, não concentrando apenas na internação. Além disso, também está previsto que um hospital geral tenha leitos psiquiátricos, não isolando os/as usuários em estabelecimentos psiquiátricos e assegurando a convivência comunitária. Esta concepção não abrange somente a pessoa

²¹ Loucura, doença ou sofrimento psíquico? <https://brasil.estadao.com.br/blogs/sinapses/loucura-doenca-ou-sofrimento-psiquico/> Claudia Belfort - 16 de novembro de 2009 | 12h28.

que necessita de atendimento, mas também a mudança de atitude de todos nós em relação ao modo de nos relacionarmos com quem demanda atenção em saúde mental.



Figura 3: disponível em: <https://bit.ly/2m2CCGN>

Ferigato, Campo e Ballarin (2007) destacam que o episódio de uma situação de crise em saúde mental é tratado de forma diferente, conforme as abordagens teóricas, pois não há uma perspectiva uniforme do que seja um momento de surto - em geral caracterizado por uma série de sintomas catalogados²² como delírios, alucinações visuais e auditivas, agressividade, agitação psicomotora etc. As autoras destacam que a partir de um modelo de adaptação e estabilização, o rompimento do equilíbrio e da organização pode ser entendido apenas como algo destrutivo. Entretanto, é preciso buscar a compreensão deste processo, pois a crise pode ser precipitada por uma ou mais circunstâncias que ultrapassam a capacidade do indivíduo ou do contexto de manter seu equilíbrio. Esta situação pode envolver uma desestabilização passageira ou permanecer como prejuízo do estado de equilíbrio do indivíduo em relação ao seu corpo e ao seu meio. As autoras destacam também que a crise pode advir de uma situação imprevisível - doença, desemprego e morte - ou previsível, como a adolescência, gravidez, envelhecimento, etc. Neste sentido, o adoecimento é entendido como uma forma de adaptação e de reação do sujeito frente a situações em que o adoecimento é a reação possível naquele momento. Assim, a crise também tem seu lado positivo à medida que possibilita a expressão do sofrimento e a possibilidade de entendermos que este acontecimento pode estar nos dizendo algo que não foi possível expressar nas relações desse sujeito, neste momento de vida. O esforço para percebermos a significação temporal e singular para o sujeito que vive a crise possibilitará pensarmos as formas de intervir. O uso de medicamentos possui uma eficácia terapêutica que pode ser classificada

²² Na área da psiquiatria é utilizado como referência para diagnósticos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana - DSM.

como sintomática, curativa ou preventiva, dependendo de cada situação. Cada decisão de uma intervenção farmacológica deve estar incluída dentro de uma estratégia geral que tem em seu centro o projeto terapêutico singular (PTS) do/a usuário/a e não a simples eliminação dos sintomas. Ao acompanharmos uma pessoa com demanda em saúde mental é fundamental conversarmos com familiares e/ou profissionais que realizam seu acompanhamento, pois assim podemos avaliar como nossa ação pode contribuir neste Plano Terapêutico Singular, o qual pode envolver consultas, medicamentos, grupos, oficinas de reabilitação, entre outras atividades.

Ao trabalharmos com a política de saúde mental é preciso conhecer também a política de atenção ao/a usuário/a de substâncias psicoativas. Segundo Lopes e Gonçalves (2018) o aumento no consumo de substâncias psicoativas no país, desencadeou a análise desta problemática para os campos jurídico, social e de saúde, criando diversas ações políticas. A princípio, em parceria com o poder judiciário, essas ações enfatizavam a redução da demanda com forte associação da droga e do usuário à criminalidade. Posteriormente, evoluiu-se para a criação de políticas voltadas para a atenção integral à saúde dos/as usuários/as e no decorrer das revisões das leis brasileiras e das políticas de saúde mental, novas estratégias para o tratamento e melhoria da qualidade de vida desses/as usuários/as foram sendo criadas. Em 2003, com a instituição da Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas, foram incluídas as ações de Redução de Danos²³ que se tornaram mais uma estratégia norteadas pelo Ministério da Saúde e da política de Saúde Mental (Ministério da Saúde, 2003).



Figura 4: disponível em: <https://bit.ly/2kqVM96>

²³ Em 2005, o Ministério da Saúde aprova a Portaria nº 1.028/GM de 1º de Julho, que regulamenta as ações que objetivam à Redução de Danos sociais e à saúde decorrentes do consumo de substâncias psicoativas que causem dependência.

O conceito de Redução de Danos é então ampliado para estratégias preventivas ou redutoras das consequências negativas associadas ao uso de drogas, desenvolvida por estratégias de prevenção à saúde, sem necessariamente interferir na oferta ou no consumo, e sim orientada pelo respeito à liberdade de escolha e a responsabilidade do usuário. Em análise ao contexto da evolução histórica das políticas sobre drogas, percebe-se que estas são marcadas por conflitos que advêm de visões ambíguas. Existem as políticas que visam ao cuidado por meio do respeito ao direito de escolha do usuário e as políticas nas quais prevalece o paradigma da abstinência, pela imposição na descontinuidade imediata do uso.” (LOPES, GONÇALVES, 2018, p. 8)

Atualmente, alguns gestores governamentais têm retomado as discussões sobre o uso da política de redução de danos contrapondo como alternativa uma intervenção orientada apenas pela regra da abstinência. Considerando as reflexões e fundamentos apresentados sobre a concepção de saúde e o modo como pensamos o/a usuário/a que demanda práticas de cuidado em saúde mental, afirmamos a política de redução de danos como uma das estratégias de nosso trabalho. Quando se trata de políticas de atenção e cuidado em saúde é fundamental considerarmos a heterogeneidade de formas como as pessoas vivem seu adoecimento, o contexto cultural e as diferentes estratégias que podemos dispor para construir um caminho terapêutico orientado pelo exercício ético com quem trabalhamos. A Política Nacional de Saúde Mental compreende as estratégias e diretrizes adotadas pelo país com o objetivo de organizar a assistência às pessoas com necessidades de tratamento e cuidados específicos em Saúde Mental, consolidando um modelo de atenção aberto e de base comunitária. A proposta é garantir a livre circulação das pessoas com demandas em saúde mental pelos serviços, pela comunidade e pela cidade. Dentro das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), propõe-se a implantação de uma Rede de serviços aos/as usuários/as que seja plural, com diferentes graus de complexidade e que promovam assistência integral para diferentes demandas, desde as mais simples às mais complexas/graves, considerando o atendimento na **Rede de Atenção Psicossocial (RAPS)** conforme tabela a seguir²⁴:

²⁴ Conforme PORTARIA Nº 3.088, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2011 do Ministério da Saúde que institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nível de atenção	Serviço
<p>I - Atenção básica em saúde, formada pelos seguintes pontos de atenção:</p>	<p>a) Unidade Básica de Saúde;</p> <p>b) equipe de atenção básica para populações específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Equipe de Consultório na Rua; 2. Equipe de apoio aos serviços do componente Atenção Residencial de Caráter Transitório; <p>c) Centros de Convivência;</p>
<p>II - Atenção psicossocial especializada, formada pelos seguintes pontos de atenção em Centros de Atenção Psicossocial, nas suas diferentes modalidades:</p>	<p>a) CAPS I: pessoas com transtornos mentais graves e persistentes - também com uso drogas de todas as faixas etárias; Municípios acima de 20 mil habitantes;</p> <p>b) CAPS II: pessoas com transtornos mentais graves e persistentes - também atender pessoas com necessidades decorrentes do uso de drogas conforme a organização da rede de saúde local. Municípios acima de 70 mil habitantes;</p> <p>c) CAPS III: serviços de atenção contínua, com funcionamento 24 horas, incluindo feriados e finais de semana, retaguarda clínica e acolhimento noturno a outros serviços de saúde mental. Municípios ou regiões com população acima de 200 mil habitantes;</p> <p>d) CAPS AD: atende adultos ou crianças e adolescentes com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas. Serviço aberto e de caráter comunitário, indicado para Municípios ou regiões acima de 70 mil habitantes;</p> <p>e) CAPS AD III: atende adultos ou crianças e adolescentes, com necessidades de cuidados clínicos contínuos. Serviço com no máximo doze leitos, leitos para observação/monitoramento; 24 horas, incluindo feriados e</p>

	<p>fnais de semana. Municípios ou regiões acima de 200 mil habitantes;</p> <p>f) CAPS I: atende crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes e os que fazem uso de crack, álcool e outras drogas. Serviço aberto e de caráter comunitário, municípios ou regiões acima de 150 mil habitantes.</p>
<p>III - atenção de urgência e emergência, formada pelos seguintes pontos de atenção:</p>	<p>a) SAMU 192;</p> <p>b) Sala de Estabilização;</p> <p>c) UPA 24 horas;</p> <p>d) portas hospitalares de atenção à urgência/pronto socorro;</p> <p>e) Unidades Básicas de Saúde, entre outros;</p>
<p>IV - Atenção residencial de caráter transitório, formada pelos seguintes pontos de atenção:</p>	<p>a) Unidade de Recolhimento;</p> <p>b) Serviços de Atenção em Regime Residencial</p>
<p>V - Atenção hospitalar, formada pelos seguintes pontos de atenção:</p>	<p>a) enfermaria especializada em Hospital Geral;</p> <p>b) serviço Hospitalar de Referência para Atenção às pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas;</p>
<p>VI - Estratégias de desinstitucionalização, formada pelo seguinte ponto de atenção:</p>	<p>a) Serviços Residenciais Terapêuticos;</p>
<p>VII - reabilitação psicossocial.</p>	<p>Iniciativas de Geração de Trabalho e Renda; • Empreendimentos Solidários e Cooperativas Sociais.</p>

Entre as modalidades atuais e educativas na forma de intervenção no âmbito da saúde mental sugerimos a leitura do **Guia Brasileiro da Gestão Autônoma da**

Medicação - GAM²⁵. O Guia GAM consiste numa metodologia de intervenção que apresenta um conjunto de passos para pensar com o/a usuário/a algumas questões e informações a respeito de sua relação com o uso de medicamentos em saúde mental, visando aumentar seu conhecimento e negociação com respeito ao seu tratamento junto à equipe que o acompanha. O Guia GAM foi traduzido e adaptado ao contexto brasileiro com usuários/as de serviços de saúde mental nos campos da pesquisa em três estados brasileiros, sendo que a construção da versão final do Guia GAM brasileiro incluiu as modificações debatidas em reuniões multicêntricas com a participação de pesquisadores/as, trabalhadores/as e usuários/as.

Para saber mais sugerimos a leitura do artigo *“Autonomia e cogestão na prática em saúde mental: o dispositivo da gestão autônoma da medicação (GAM)”* Disponível em: <https://bit.ly/2m2ERtD>.

Também destacamos a metodologia de **Acompanhamento Terapêutico (AT)**, prática de cuidado que tem como principal característica privilegiar o espaço da cidade para criar laços entre o/a usuário/a e o território por ele/a habitado. O Acompanhante estabelece o vínculo de confiança com o/a usuário/a para escutar seu sofrimento, utilizando a possibilidade de circulação no território de moradia, nos serviços que o/a atendem, nos estabelecimentos públicos e privados, como meio de experimentar com ele/a as relações subjetivas e sociais que o produzem. Assim, é possível perceber-se e ser percebido neste movimento, ter alguém que o/a acompanha na sua dúvida, insegurança, vontade para fazer algo. Tantos serviços de atenção em saúde pública, como serviços privados de atendimento oferecem esta modalidade de atendimento a partir de um trabalho construído com o/ a usuário/a, o/a profissional e /ou serviço de saúde mental de referência e familiares, numa proposta de ação em rede. A revista *Psicologia e Sociedade*, volume 25 de 2013, é uma edição especial a respeito desta metodologia e apresenta vários relatos sobre esta prática de cuidado²⁶.

²⁵ Disponível em: <https://tinyurl.com/y6xdwn92>

²⁶ Disponível em: <https://tinyurl.com/y2zngghqf>

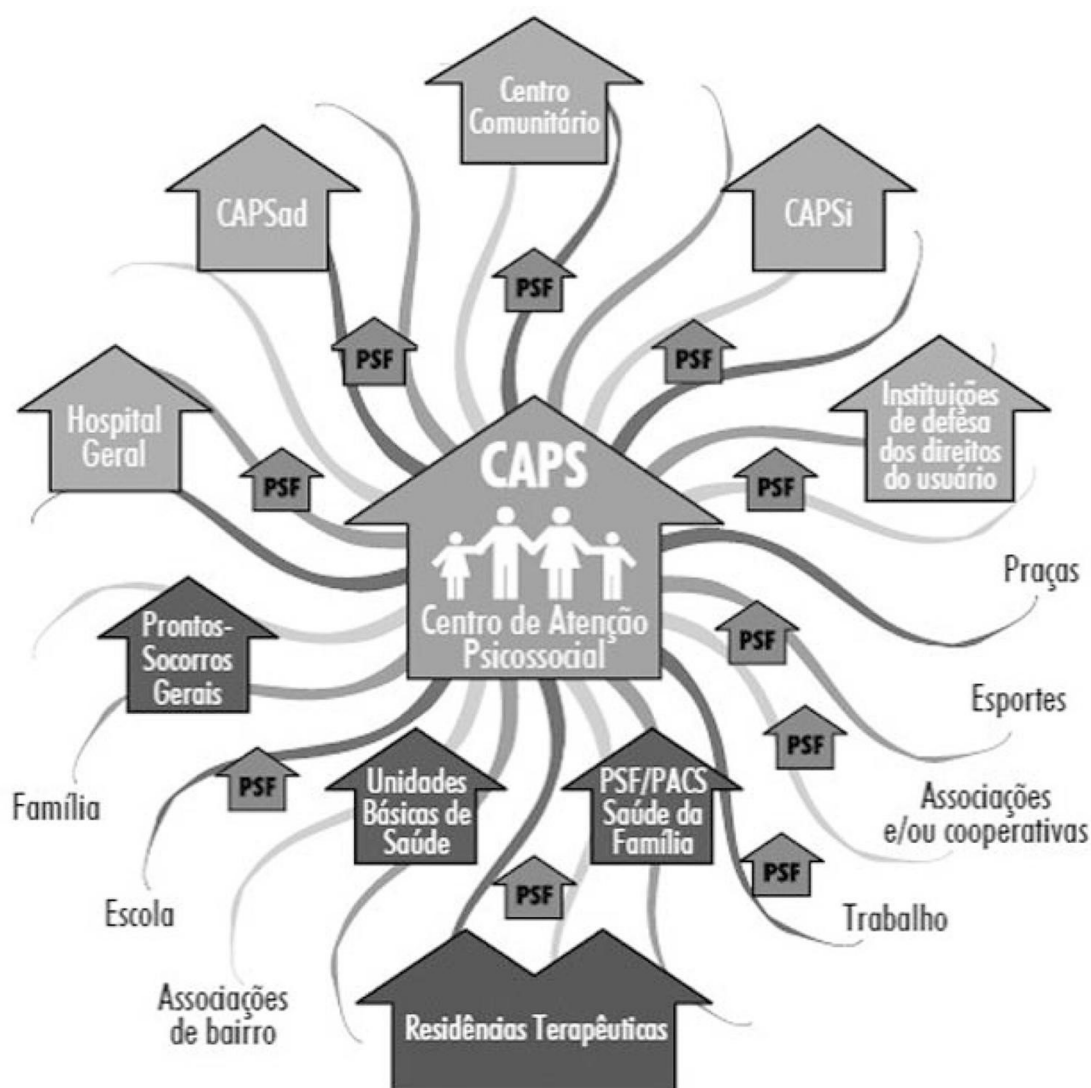


Figura 5: disponível em <https://bit.ly/2kBjklg>

As Diretrizes Operacionais para os Serviços de Saúde para Crianças e Adolescentes apresentam pontos considerados norteadores para qualquer serviço de saúde que se proponha a prestar atenção as demandas juvenis, destacando a importância de reconhecermos aquele/a que necessita e/ou procura o serviço – seja a criança, o/a adolescente, o/a jovem ou o adulto que o/a acompanha –, como o portador de um pedido legítimo que deve ser considerado e acolhido. Ao recebermos uma demanda é preciso assumirmos a responsabilidade de realizar este acolhimento, seja por meio de procedimentos próprios, seja em outro serviço, caso em que nos colocamos como

operadores de um ato responsável ao realizarmos um encaminhamento. Assim, é preciso informar e comprometer os/as responsáveis daquele a ser cuidado/a – sejam familiares ou agentes institucionais –, bem como manter abertos os canais de articulação de ação com outros equipamentos do território, de modo a operar com a lógica da rede ampliada de atenção.

PISTAS PARA COMPREENDER O SOFRIMENTO CONTEMPORÂNEO E AS DORES DE ADOLESCENTES E JOVENS

Eu não queria incomodar ninguém. Eu também acho que eu já dei peso demais pra todo mundo, tá ligado, que gosta de mim, mano. E eu odeio essa coisa de me colocar no papel de vítima, porque eu não sou vítima de porra nenhuma, tá ligado? Mas às vezes não dá, meu, às vezes tem que falar, mano. Eu guardo muita coisa pra mim, tá ligado? Eu demonstro pra todo mundo que eu tô bem o tempo inteiro... Às vezes eu me sinto muito mal, mano. Eu sinto medo de ter feito escolhas erradas a ponto de não poder mudar mais, tá ligado? (...) É foda, irmão, é tipo uma doença essa porra, mano. Parece que essas porras de remédio não adianta merda nenhuma. Mais de um ano, quase dois anos tomando essa porra. Sei lá, eu só precisava falar alguma coisa pra alguém mesmo, mano.²⁷



Música: “AmarElo” (Emicida), disponível em: <https://bit.ly/2NbekHS>

²⁷ Emicida – AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablio Vittar.

AmarElo (part. Majur e Pablo Vittar)

Emicida

Presentemente eu posso me considerar
um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço me sinto
são e salvo e forte
E tenho comigo pensado, Deus é
brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano
passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado
pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu
não morro
Tenho sangrado demais, tenho chorado
pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu
não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu
não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu
não morro
Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone
(entendeu?)
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome
O abutre ronda, ansioso pela queda (sem
sorte)
Findo mágoa, mano, sou mais que essa
merda (bem mais)
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
Estilo água, eu corro no meio das pedra
Na trama, tudo os drama turvo, eu sou
um dramaturgo
Conclama a se afastar da lama, enquanto
inflama o mundo
Sem melodrama, busco grana, isso é
hosana em curso
Capulanas, catanas, buscar nirvana é o
recurso
É um mundo cão pra nóiz, perder não é

opção, certo?
De onde o vento faz a curva, brota o
papo reto
Num deixo quieto, num tem como deixar
quieto
A meta é deixar sem chão, quem riu de
nóiz sem teto
Ano passado eu morri mas esse ano eu
não morro
Tenho sangrado demais, tenho chorado
pra cachorro (demais)
Ano passado eu morri mas esse ano eu
não morro (Belchior tinha razão)
Ano passado eu morri mas esse ano eu
não morro
Figurinha premiada, brilho no escuro,
desde a quebrada avulso
De gorro, alto do morro e os camarada
tudo
De peça no forro e os piores impulsos
Só eu e Deus sabe o que é não ter nada,
ser expulso
Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr
no pulso
Sem o torro, nossa vida não vale a de um
cachorro, triste
Hoje cedo não era um hit, era um pedido
de socorro
Mano, rancor é igual tumor envenena
raiz
Onde a plateia só deseja ser feliz (ser
feliz)
Com uma presença aérea
Onde a última tendência é depressão
com aparência de férias
Vovó diz, Odiar o diabo é mó boi, difícil
é viver no inferno
E vem a tona
Que o mesmo império canalha, que não
te leva a sério
Interfere pra te levar a lona
Revide

O clip da música AmarElo nos aproxima da experiência da dor psíquica e do medo de quem se depara com o limite da própria vida e do pedido de ser escutado e cuidado, ... *eu só precisava falar alguma coisa pra alguém mesmo...*O fenômeno do suicídio é complexo e influenciado por vários fatores. A partir de uma análise contextual é possível compreender situações de maior risco, como a forma de acesso aos meios de cometer suicídio, a dificuldade em lidar com estresses agudos ou crônicos da vida, o diagnóstico de sofrimento psíquico grave, o uso abusivo de drogas, as situações de violência baseada em gênero, abuso infantil ou discriminação, as quais podem produzir a perda de sentido em relação a vida. No clip, depois da narrativa de uma pessoa que tentou o suicídio, são visibilizadas diferentes histórias de jovens no cotidiano brasileiro, articulando marcadores sociais de classe social, raça, gênero, assim como Emicida, Majur e Pablló Vittar encarnam vidas que sofreram o preconceito e a opressão. Os/as jovens que participam do clip não são personagens, mas pessoas com histórias que foram convidadas a expressar com esta música suas vidas, conforme podemos acompanhar no vídeo:



Filme 2: “As histórias por trás do clipe”, disponível em: <https://bit.ly/2IJjn4N>

O estigma em relação ao tema do suicídio e saúde mental impede a procura de ajuda, assim como a dificuldade para percebermos que o acolhimento e o cuidado são atos que podem ocorrer em nosso cotidiano, na atenção ao outro e na afirmação de uma

rede de atendimento em saúde mental. Nas escolas e nas unidades de saúde²⁸, a ideia de que é preciso falar sobre suicídio está tomando força, rompendo um tabu presente também nas famílias que já viveram dolorosos casos de perda. Aqueles que experimentaram a perda de um familiar, amigo ou colega de escola ou trabalho, motivada pelo suicídio, são pessoas próximas que muitas vezes são tomadas por sentimentos contraditórios como vergonha, culpa e raiva. Mesmo quando não suportam a dor, os familiares se calam por não encontrarem um/a interlocutor/a ou um espaço acolhedor para expressar e trabalhar os sentimentos, o que dificulta e prolonga o luto e a assimilação do acontecimento, processos que ocorrem de forma singular para cada pessoa.

O Boletim Epidemiológico de 2017²⁹ apresenta vários dados do Sinan³⁰ (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) que trata do “Perfil epidemiológico das tentativas e óbitos por suicídio no Brasil”, apontando o aumento destes índices tanto no Brasil, como mundialmente. O que está provocando a perda de sentido na vida das pessoas neste momento histórico? Vivemos com um forte sentimento de insegurança diante dos rumos da sociedade com questões como: o crescimento da desigualdade social, a crescente individualização em prejuízo das relações comunitárias; os conflitos locais que geram o abandono do próprio país e a busca de refúgio em outro; a ausência de governantes que priorizem as demandas da maioria da população; a destruição da natureza comprometendo a própria manutenção da vida no planeta. São condições que geram a perda de um horizonte a respeito do mundo que vivemos e que repercutem de forma intensiva na vida juvenil. Vidas que sofreram e que sofrem no funcionamento de nossa sociedade que trata os/as jovens como problemas sociais, quando na verdade são as relações econômicas, sociais e culturais que produzem as condições de desigualdade e os culpabilizam pelo fracasso como indivíduos. Esperamos deles e delas o futuro, mas que condições estamos oferecendo para este futuro acontecer? Há uma premente necessidade

²⁸ RADIS Edição 193, outubro de 2018 - Precisamos falar sobre suicídio - Escutar, acolher e agir.

²⁹ Boletim Epidemiológico v.48, n.30 – 2017 secretaria de vigilância em saúde ISSN 2358-9450 Ministério da saúde. Perfil epidemiológico das tentativas e óbitos por suicídio no Brasil e a rede de atenção à saúde.

³⁰ Os dados sobre as lesões autoprovocadas dessas tentativas de suicídio foram extraídos do componente de Vigilância de Violências e Acidentes do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (VIVA/Sinan), a partir das fichas de notificação individual de violência interpessoal/ autoprovocada no período de 2011 a 2016.

de escutar e, principalmente, **de estarmos com o outro**, ou seja, rompermos com a lógica do individualismo que percebe o outro apenas como competidor e produz a intolerância com a diferença, a qual é vista como a ameaça.

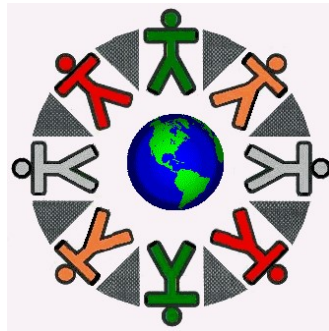


Figura 6: disponível em: <https://bit.ly/2lCgt20>

Joel Birman (2003) procura mostrar o impacto das novas formas do mal-estar sobre as subjetividades contemporâneas, especialmente na relação com a alteridade, o outro com quem nos relacionamos. No cotidiano as pessoas apresentam, cada vez mais, queixas difusas que vão desde dores diversas e inespecíficas, até sensações de completo esgotamento. Ao mesmo tempo, é reproduzido um discurso da premente necessidade de um corpo saudável associado a um imaginário social de uma cultura de padrão corporal. Este processo expõe uma contradição em que o corpo aparece tanto como o foco do mal-estar, como o foco de um determinado padrão com dietas, exercícios, vitaminas, medicações, etc. Para o autor, é preciso destacar que as manifestações depressivas atuais se apresentam, freqüentemente, como um mal-estar corporal, evidenciando a sensação de perda da vitalidade com o sentimento de vazio.

Uma amiga narrou: “tenho a sensação que vou abrir a porta e um leão me aguarda para atacar, mas não tem ninguém depois da porta, apenas eu mesma.” Birman (2003) destaca que o pânico, manifestação de sofrimento enunciada em nosso cotidiano, é uma experiência de angústia da morte iminente, acompanhada das batidas disparadas do coração à respiração ofegante, passando sempre pelos suores frios, é o corpo enquanto ameaçado pelo fantasma da morte. É preciso indagar sobre o modo de viver na atualidade e o que produz cada vez mais esta sensação de ameaça que se aloja em cada um de nós como sofrimento.

Neste sentido, podemos destacar que geralmente associamos o corpo apenas ao organismo, a dimensão biológica que nos constitui um ser vivo. Propomos considerar o corpo em sua dimensão biopsicossocial e conseqüente complexidade que nos constitui como seres humanos na sociedade contemporânea. Quando se trata, por exemplo, do corpo de uma mulher podemos associar diferentes elementos como as relações estabelecidas com a reprodução e a sexualidade; a noção de beleza feminina que associa raça e idade; a discriminação e o assédio no trabalho; as relações entre iguais e as formas de aceitação do corpo e da imagem. Aspectos diversos que interagem e produzem um modo de ser mulher num corpo que constitui a morada de si, onde se aloja sua potencialidade e seu limite. Então, ao percebermos o sofrimento psíquico de uma jovem é preciso atentar para todos estes aspectos que compõem sua vida.

Ao tratar da dor e do sofrimento no âmbito psíquico, Birman aborda as compulsões na medida que estas incidem sobre a ação do corpo do indivíduo. Destaca que a compulsão é uma forma perturbada de ação, na qual o sujeito não consegue mais regular os seus impulsos, uma imposição interna irresistível que leva o indivíduo a ter determinada ação ou a comportar-se de determinada maneira. É o que acontece com as toxicomanias³¹, a bulimia³² e a anorexia³³, nas quais a vida é frontalmente colocada em risco pelo indivíduo. Não podemos deixar de articular isso tudo com a ânsia do consumo que caracteriza igualmente a contemporaneidade, na medida que o consumir se realiza hoje como uma efetiva compulsão como as outras que foram mencionadas. Uma leitura atenta destes sinais pode evidenciar como as compulsões relacionadas a bulimia e anorexia estão associadas não somente ao funcionamento psíquico da pessoa que apresenta esta compulsão, mas ao modo como esta ação vai sendo configurada na percepção de seu corpo nas relações sociais, quais as possibilidades de experimentar sua sexualidade e gênero, que modelos de beleza e consumo lhe orientam.

³¹ Segundo Schimith, Murta e Queiroz (2019) podemos considerar uma diferença entre usuário de drogas e toxicômano. O primeiro introduz a droga numa série de objetos, fazendo dela apenas mais um objeto de consumo como a álcool, cigarro, café, remédio etc., já o toxicômano usa a droga como um objeto exclusivo que impede outro laço social, estabelecendo uma relação de exclusividade com ela.

³² A pessoa tem uma ingestão normal ou maior que o esperado e depois provoca o vômito, vomita muitas vezes para evitar o aumento de peso.

³³ Pessoa com distorção grave da autoimagem, apresenta peso abaixo do normal e recusa-se a alimentar-se adequadamente mesmo sabendo do risco que corre. Faz atividade físicas exageradas, jejum, uso de recursos purgativos e moderadores de apetite.

Birman (2003) destaca que nas manifestações de mal-estar contemporâneo a perturbação da ação e o empobrecimento nos modos de expressar configuram a presença da **dor psíquica**. A dor é uma experiência que restringe o indivíduo a si mesmo, quando este já não consegue a interlocução com o outro, permanecendo na passividade gerada pela invasão da própria dor, sem conseguir abrir-se para o outro e fazer um apelo para ser cuidado. Compulsões, violência consigo e no convívio com outras pessoas, dificuldade para manter as atividades do cotidiano, perda de sentido, são sinalizações para observarmos, nos aproximarmos, propormos uma conversa, buscarmos um contato com um familiar, oferecermos um apoio especializado. Mais do que o acontecimento em si, precisamos conhecer o modo como ele incide sobre a subjetividade de alguém e como por ele é processado. O corpo jovem grita em atos, passagens, descobertas, incertezas. Criar espaço de parada com acolhimento às diferentes formas de expressão possibilita a duração da experiência que precisa ser cuidada.

Utilizamos o termo adolescente/jovem não como forma de generalização de quem são estes/as adolescentes e jovens com os quais trabalhamos, mas partindo das problematizações a respeito de não universalizarmos idades, relações de gênero, de raça e etnia, de classe social. Ou seja, aos nomearmos adolescentes e jovens nosso olhar movimenta lentes de aproximação e distância para situar tanto a dimensão histórica, como singular das pessoas com as quais vamos trabalhar, relacionando os aspectos biológicos, sociais, culturais e psicológicos. Saberes, estudos e diretrizes políticas, acompanhados da experiência do acontecimento do qual estamos fazendo parte, portanto, a escuta, o olhar, a conversa, o afeto – a prática de cuidado é efeito de uma produção coletiva de nosso fazer nas relações com quem trabalhamos.

Couto e Degado (2010) destacam a distância entre os/as adolescentes e os serviços de saúde mental, dificultando a adesão ao atendimento. Neste contexto, surge a interrogação sobre o que fazer e a produção de “uma resposta” que tende a ser orientada por lógicas que se preocupam mais com o diagnóstico para excluir este problema do âmbito de atuação, deste/a ou daquele/a profissional que recebe esta solicitação. As solicitações apresentam “o/a adolescente-jovem” como “o problema”, nos levando a uma análise circunscrita a este indivíduo ou a esse público que é associado a determinadas condutas normatizadas em um padrão de saúde ou doença, de aprendizagem ou

desaprendizagem. Rossi, Marcolino, Speranza e Barboza (2019) apresentam relevante estudo a respeito da percepção de adolescentes que vivenciaram a crise em saúde mental no texto **“Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive.”** O estudo possibilita conhecer a narrativa de adolescentes sobre a experiência de sofrimento psíquico e do processo de atendimento na rede de atenção em saúde mental.

Na dinâmica intersetorial, ao acompanharmos adolescentes e jovens, conforme metodologia chamada de acompanhamento juvenil (Lazarotto, Carvalho e Becker, 2013) - a qual tem como princípios o fazer com o outro e a circulação nos estabelecimentos que compõem a vida de adolescentes e jovens - percebemos um impasse na relação com a escola quanto à recepção daqueles/as que possuem uma situação de conflito com este local ou cumprem medida socioeducativa. Num primeiro momento o impasse pode ser considerado impeditivo para a nossa ação. Entretanto, o impasse é sinalizador de que algo precisa ser acompanhado, constituindo uma análise processual no que diz respeito à relação da escola com as situações, de conflito ou de medida socioeducativa.

Ao estarmos com um adolescente em uma visita à escola percebemos que os/as professores/as o recebiam com medo, pois efetivamente o adolescente se colocava de modo muito reativo. A construção possível entre não poder ficar na escola que sempre estudou e parar de estudar foi o rumo da conversa com a diretora, num primeiro momento. Aos poucos a conversa levou a pensar na busca de outra escola, na qual o adolescente poderia construir um outro lugar para seu percurso. Essa construção, não foi tomada sem que a escola que o adolescente pertencia fizesse parte, se colocasse como rede de apoio na construção de outro espaço para estudar, já que ali não era possível. Foi necessário aprender sobre como encaminhar, caminhando com o adolescente, bem como sobre como permanecer na escola refletindo sobre outros adolescentes e jovens que demandam construir trajetórias diferentes dos prescritos, e ainda, sobre como podemos caminhar na escola e nos demais espaços comunitários, compondo mapas com interlocutores externos.

Esses fatores apresentados sobre a rubrica de “distância” no texto de Couto e Delgado (2010), os quais dificultam que o/a adolescente reconheça os serviços da rede de atenção em diferentes políticas públicas. Nesse sentido, os/as profissionais também podem não reconhecer seus serviços como possíveis integrantes desta equipe intersetorial

e em rede para compor um atendimento compartilhado. Assim, vamos percebendo a importância de trabalhadores/as de uma escola e educadores/as sociais, por exemplo, identificarem a rede de serviços em saúde mental para construir relações que compartilhem os problemas e pensem um plano de ação conjunto com o/a adolescente. Entre as linhas que percorrem nossa experiência encontramos questões que demandam esta articulação entre as políticas públicas e as demandas juvenis: manifestações de sofrimento psíquico, situações familiares que se guiam pela falta de cuidado, situações comunitárias com poucas experiências que afirmam pertencimento social e evidenciam práticas de violência, atitudes reativas e agressivas de adolescentes e jovens, restrições econômicas e precariedade de serviços, entre tantas outras questões emergentes. De uma educadora se espera a delicada tarefa de observar a experiência que se vive e ao escutar algo novo e que desconhece - ou até mesmo que assuste, ter a disponibilidade para conhecer com o outro, sem adiar o pedido de auxílio para outros profissionais e serviços quando se fizer necessário.

Destacamos, ainda, como questão importante no acompanhamento a saúde de adolescentes e jovens, as ações de promoção da diversidade sexual e da equidade de gênero, criando abordagens que possibilitem o conhecimento, a informação e aprendizagem a respeito de quem estes/as jovens estão se tornando na experiência com seu corpo, sexualidade e formas de ser. Seffner (2011) apresenta um detalhado estudo no âmbito escolar quanto a forma de condução de um fazer educativo que trate com respeito a diferença sexual e de gênero, desenvolvendo políticas de equidade para ambientes educativos mais saudáveis, diminuindo preconceitos, situações de violência e sofrimento.

Partindo dessas problematizações da saúde coletiva podemos situar a saúde mental coletiva como a composição de um campo de conhecimento que produz ações para atender aquele/a que enuncia o sofrimento psíquico, demandando um cuidado que acontece articulado aos modos de receber e dar acolhida, criando um vínculo para desenvolver a ação com sentido. Destacamos que a saúde mental coletiva tem como preocupação a promoção de saúde, não restringindo suas ações as situações que apresentam sofrimento psíquico grave. Compor as ações educativas em suas diferentes articulações intersetoriais (assistência social, direitos humanos, cultura, esporte, trabalho) constitui um trabalho processual a ser construído conforme a análise de demanda de

usuários/as em suas diferentes situações psicossociais.

Assim, também faz parte da ação em saúde mental coletiva as práticas de cuidado com quem executa o trabalho em educação e saúde, “quem cuida de quem cuida”? As atividades de formação, reuniões de equipe e ações intersetoriais em coletivos e em rede são fundamentais para desenvolvermos nosso trabalho. Só assim seremos escutados/as e criaremos alternativas coletivas para não nos sentirmos impotentes frente as dificuldade e limites encontrados em nossas práticas cotidianas. Neste sentido, faz parte de nossas ações “cuidar de quem cuida” conforme debates e conteúdos apresentados no livro “Atenção à saúde mental do trabalhador” (Merlo, Botega e Peres, 2014).

O trabalho em equipe é uma pista orientadora para manter o trabalho em saúde mental, pois coletivizar o que fazemos é a possibilidade de construir aprendizagens e políticas sustentadas pela experiência do que é vivido, transformando limites em fronteiras que podemos ultrapassar. Neste sentido, destacamos como primeira pista de nosso fazer a sensibilidade para acolher a expressão da experiência de quem sofre, sem temer a sua dor. A música AmarElo nos faz lembrar da cor que enuncia o sofrimento do suicídio, mas também indica que nesta cor temos o verbo **amar** e o **elo** para não ficarmos sós.

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes³⁴*

³⁴ Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablio Vittar. <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO; N.; COELHO, M. T. A.; PERES, M. F. T.; O Conceito de saúde mental. Revista USP, São Paulo, n.43. p.100-125, setembro/novembro 1999.

BIRMAN, J. Dor e sofrimento num mundo sem mediação. **Estados Gerais da Psicanálise: II Encontro Mundial**, Rio de Janeiro, 2003. Acesso em: 16/09/2010. Disponível em: http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/5c_Birman_02230503_port.pdf

Brasil. Lei 6697 de 10 de outubro de 1979 que institui o Código de Menores. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm Acesso em 04.04.2014.

Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990a.

Brasil. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. 1990b.

Brasil. LEI Nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 2001.

Ministério da Saúde. **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 2. ed. rev. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Clínica ampliada, Equipe de referência e projeto terapêutico singular. 2.a edição. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

Brasil. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS n. 3.088**, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental. Brasília, 2011.

Brasil. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra** : uma política para o SUS. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. – 3. ed. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2017.

Campos, G. W. S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000.

Carvalho, S. M. M.; Amparo, P. H. A. "Nise da Silveira: a mãe da humana-idade". **Revista Latinoam. Psicopat. Fund.**, IX, 1, 126-137 - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142006000100126

Couto, M.C.V.; Delgado, P.G.G.; Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. *Revista Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, Vol.27, n.1, p.17-40, 2015.

Ferigato, S. H. ;Campos, R. T. O.; Ballarin, M. L. G. S. O atendimento à crise em saúde mental: ampliando conceitos. **Revista de Psicologia da UNESP**, 6(1), 2007. 33
Foucault, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1972/2012.

L'abbate, S. A análise institucional e a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, 8(1):265-274, 2003.

Lazarotto, G. D.R.; Carvalho, J. D. de; Becker, J. B. Acompanhando micropolíticas juvenis: estratégias clínico-institucionais. **Psicol. Soc.** [online]. 2013, vol.25, n.spe2, pp. 55-64. ISSN 1807-0310.

Merlo, A.; Bottega, C.; Pere, K. **Atenção a saúde mental do trabalhador**: sofrimento e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho. Porto Alegre, UFRGS:Evangraf, 2014.
Paim, J.S. Desenvolvimento teórico-conceitual do ensino em saúde coletiva. In: ABRASCO. **Ensino da saúde pública, medicina preventiva e social no Brasil**. Rio de Janeiro, ABRASCO/NUTES/CLATES,1982.

Passos, E.; Palombini, A.; Onocko Campos, R.;Rodrigues, S.; Melo, J.; Milward Maggi,Paula; Marques, C.;Zanchet, I.; Cervo, M.; Emerich,B. Autonomia e cogestão na prática em saúde mental da gestão autônoma da medicação – GAM. **Aletheia**, n.41, maio-agosto, 2013, pp. 24-38, UIBra, Canoas, Brasil

Rossi, L. M.; Marcolino, T. Q.; Speranza, M.; Cid, M. F. Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Cadernos de Saúde Pública**, 35(3), e00125018. Epub March 11, 2019.<https://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00125018>

Seffner, F.Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 561-588, maio-agosto, 2011

Schimith, P. B., Murta, G. A. V. & Queiroz, S. S. de. A abordagem dos termos dependência química, toxicomania e drogadição no campo da Psicologia brasileira. **Psicologia USP**, 30, e180085. Epub April 11, 2019.<https://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e180085>

Couto, M. C. V.; Delgado, P. G. G. Intersetorialidade: uma exigência da clínica com crianças na Atenção Psicossocial. Considerações preliminares. In.: Lauridsen-Ribeiro, EL ; Tanaka, O. Y. (orgs.) **Atenção em Saúde Mental para crianças e adolescentes no SUS**. SP: Ed.Hucitec. 2010: 271-279.

TEXTOS COMPLEMENTARES



Imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y669bqk7>

Educação Ambiental na Educação Social

Roberta Soares da Rosa³⁵
robertasdarosa@gmail.com

Introdução

Nos anos 1990 ocorreram mudanças ligadas à economia, ambiente, sociedade e mundo do trabalho, influenciadas fortemente por políticas internacionais de agências financiadoras como o Banco Mundial, com princípios neoliberais que contribuíram para o aumento da desigualdade, exclusão social e aumento de degradação ambiental.

No mesmo período ocorreu no Brasil a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, cuja pauta principal foi o modelo de desenvolvimento, na ocasião, reconhecido como insustentável, e a Educação Ambiental – EA foi apontada

³⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Bolsista CAPES. Pesquisadora do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES.

como fundamental para a efetivação de um modelo de desenvolvimento sustentável (DIAS, 2004, p. 50).

As mudanças ocorridas no cenário sociopolítico geraram novas demandas e novas necessidades educacionais, muitas delas não vinculadas exclusivamente à escola, pois, além dos conteúdos teóricos e práticos da escola, abrangem valores e atitudes para viver, sobreviver e desenvolver a capacidade humana (GOHN, 2006).

Em 1996 é promulgada a primeira lei educacional que fornece um conceito de educação que engloba, além da escolarização formal, os processos formativos que ocorrem em outros espaços.

A Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA foi sancionada em 1999 e já contempla os espaços educativos não formais. A política tem entre seus princípios democracia, participação, concebe o meio ambiente em sua totalidade, onde o meio natural e o social são interdependentes, o pluralismo de ideias, a endogenia, educação permanente e o respeito à diversidade cultural. Segundo a PNEA/1999, a EA deve estar presente em todos os espaços educativos, formais e não formais.

Assim como a política de meio ambiente se atualizou, a fim de atender demandas que resultaram do modelo de desenvolvimento capitalista, a política de assistência social também passa por processos importantes na década de 1990 e o Sistema Único de assistência Social - SUAS se consolida em 2005.

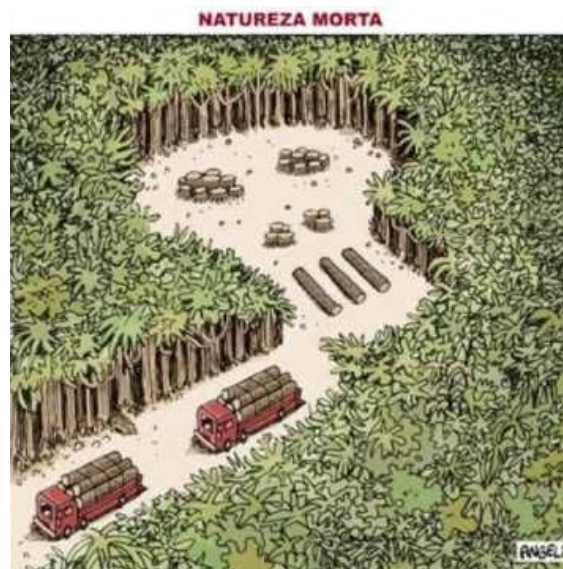


Figura 1: disponível em: <https://tinyurl.com/yx9gqent>

As políticas públicas citadas anteriormente são resultado da trajetória política, histórica, econômica, social e cultural brasileira, trajetória esta, que gerou a demanda pela educação não formal e conseqüentemente pela educação social - ES. Segundo Muller et. al (2011) as ações de ES no Brasil apresentam uma grande diversidade, com diferenças entre estados. Acontecem através de oficinas, programas e projetos, baseados na prática e com pouca contribuição teórica nacional (MULLER et. al. 2011).

A ES é pautada no desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos sujeitos para que possam superar e modificar desafios de seu contexto social, no entanto, o conceito de educação social brasileiro está em construção.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV é um serviço de proteção social básico vinculado ao SUAS executado em espaço de educação não formal, e tem o objetivo de complementar o trabalho realizado com as famílias.

O SCFV possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Deve ser ofertado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários. (BRASIL, 2015 p. 8).



Figura 2: <https://tinyurl.com/y2fhuvqs>

Outro exemplo de espaços de ES onde a EA pode ser colocada em prática é no trabalho com a população em situação de rua. O SUAS, em resposta ao crescimento da população em situação de rua no Brasil, contempla este segmento da sociedade como usuários de seus serviços através do Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009, que institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua que prevê a implementação do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro Pop), um serviço de Proteção Social Especial de Média Complexidade (SCHUCH, 2012).

As ações desenvolvidas no Centro Pop são pautado no reconhecimento dos seus usuários como sujeitos de direitos, assim, devem ser identificados os direitos e serviços necessários para a inclusão dos sujeitos em uma rede de proteção social, de modo a contribuir para a superação da situação vivida, muitas vezes relacionada, dentre outros fatores, à falta de acesso a serviços e direitos assegurados nas normativas vigentes.

Para que as ações sejam executadas e os objetivos do Centro Pop atingidos, a política prevê, além de estrutura física, uma equipe composta por Assistente Social, Psicóloga, profissionais da área da Sociologia e Antropologia e profissionais para abordagem social e desenvolvimento de atividades socioeducativas que podem ter formação em nível médio ou superior, ou seja, a política reconhece o potencial educativo deste espaço, logo, os profissionais responsáveis pelas ações educativas do Centro Pop são Educadores Sociais.

Entre as diretrizes da Política Nacional para a População em Situação de Rua está, em seu inciso I “promoção dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais;” abrindo espaço para a inserção da EA nas atividades do Centro Pop.

As políticas públicas sociais e ambientais vem se adaptando ao longo dos anos para suprir e remediar as demandas causadas pela exclusão social gerada pelo modelo de desenvolvimento insustentável vigente em nossa sociedade. Assim é importante que ambas dialoguem, já que segundo Cosenza (2014), as populações financeiramente e politicamente desprivilegiada são as mais expostas e vulneráveis aos riscos ambientais, a partir da constatação de que os riscos ambientais são distribuídos de forma desproporcional surge a noção de justiça ambiental que denuncia a injustiça e luta contra

esta distribuição de riscos desiguais, corroborando para a importância da EA no âmbito da Assistência Social.



Figura 3: disponível em: <https://tinyurl.com/y6a68tfb>

O potencial dos espaços de Educação Social para a prática da Educação Ambiental

Como já descrevi na introdução, a ES está muito relacionada a situações de vulnerabilidade social e exclusão, e em geral estão concentradas nos centros urbanos, logo é comum que as políticas como SCFV e Centro Pop tenham maior demanda nas capitais e regiões metropolitanas. Mas então, como fazer EA na cidade, em zonas extremamente urbanizadas?

Antes de realizar qualquer ação de EA é importante saber o que cada um (educadores e educandos) entende por Meio Ambiente, esta pode ser a primeira pergunta ou tema gerador de um projeto de EA:

O que é meio ambiente?

A reposta/discussão pode ser em roda de conversa, desenho, recortes de revistas, etc.

É muito provável que surjam respostas e/ou desenhos de árvores, montanhas, rios, animais selvagens ou silvestres, mas é importante trabalhar a ideia de que ambiente não é

só a natureza preservada, que a cidade é meio ambiente e que nós humanos, fazemos parte desse meio.

Meio ambiente, comumente chamado apenas de ambiente, envolve todas as coisas vivas e não-vivas ocorrendo na Terra, ou em alguma região dela, que afetam os ecossistemas e a vida dos humanos incluindo cultura e economia. Assim, as cidades são ecossistemas urbanos, portanto somos mais uma espécie que compõe esse ecossistema.

Além de ter claro que fazemos parte do meio ambiente e que a cidade, o bairro, a casa são meio ambiente, é importante ter claro o que é EA.

O que é Educação Ambiental?

Partindo do princípio que a ES tem em sua raiz uma concepção de educação crítica, desde já posiciono que a perspectiva de EA que abordo é a crítica, porque a EA nos espaços de ES deve extrapolar o conceito de educação ecológica, pois envolve a dinâmica dos sistemas sociais. No entanto, é importante conhecer e diferenciar outras concepções, apresento aqui três concepções de EA:

Conservacionista	Pragmática	Crítica
Entende que a natureza tem que ser protegida, independente de questões sociais ou culturais. Afasta humano e natureza, pois entende que os humanos são uma ameaça. Adota uma visão biologizante (baseada nos estudos e fatores biológicos)	Entende que é possível reduzir impactos, sem parar de consumir. Coloca a responsabilidade pelas mudanças em ações individuais. Busca soluções práticas e em curto prazo para os problemas ambientais. Adota uma visão extremamente antropocêntrica (natureza como recurso a ser explorado pelos humanos)	Entende que um dos objetivos da EA deve ser no sentido de responsabilidade social e planetária que compreenda a diversidade social e cultural. Promove a cidadania ativa através da participação, busca superar as injustiças sociais.

Agora que já entendemos que os seres humanos fazem parte do meio ambiente, que a cidade é um ecossistema urbano e que a EA crítica entende que problemas ambientais geralmente vem acompanhados de problemas sociais e sua resolução ou remediação deve ser abordada na perspectiva social e ambiental (socioambiental), é importante entender o que é Justiça ambiental.



Figura 4: disponível em: <https://tinyurl.com/y45cmuft>

Educação Social e Justiça Ambiental

Justiça ambiental não é apenas um termo jurídico, mas sim um campo de reflexão, mobilização e bandeira de luta de sujeitos e coletivos. Esta luta por justiça social exige acesso a informação, oportunidade de participação em espaços onde as políticas públicas são construídas, definidas e controladas. Para que esta participação enquanto sujeitos ocorra é necessário que estes estejam libertos da condição de oprimidos, ou seja, conscientes de sua situação de opressão e de seu poder de transformação da realidade (FREIRE, 2016), como bem descreve Acselrand (2002).

Os sujeitos sociais que procuram evidenciar a importância de uma relação lógica entre injustiça social e degradação ambiental são aqueles que não confiam no mercado como instrumento de

superação da desigualdade ambiental e da promoção dos princípios do que se entenderia por justiça ambiental. (ACSELRAD, 2002 p. 51)

A justiça ambiental defende a participação dos sujeitos nos processos democráticos e um de seus slogans é *speaking for ourselves* traduzido para o português como “falando por nós mesmos”, este slogan também aproxima a justiça ambiental dos escritos de Freire (2016) sobre dar voz aos oprimidos, educar para que eles sejam capazes de “dizer a sua palavra”.

Desenvolvimento da cidadania, defesa dos Direitos Humanos, luta por justiça social e ambiental, são temas que caracterizam a ES e a EA, reforçando o potencial de transformação social de ambas a partir da concepção de educação crítica, desta forma a EA deve ser estimulada e fortalecida nos espaços de ES principalmente através da formação de educadores e educadoras.

Dicas para a prática de EA crítica:

1. Realizar diagnóstico da realidade local com conexões globais: levantar a realidade local coletivamente com os educandos, uma caminhada pelo bairro, conversa com moradores, com o objetivo de identificar problemas ambientais da comunidade, como saneamento, água tratada, posto de saúde, coleta de lixo, riscos de alagamento ou de incêndio, acesso a água e a higiene, qualidade do ar etc. Relacionar a situação do bairro com outros bairros da cidade, outras cidades, outros estados, outros países, analisar a situação mundial sobre os temas envolvidos;
2. Projetos construídos coletivamente com a participação da comunidade: a partir do diagnóstico refletir sobre o (s) problema (s), pensar ações que podem contribuir para a superação da situação em questão;
3. Ações em Rede (locais, regionais, nacionais, internacionais): mobilizar outros atores da comunidade, escolas, posto de saúde, associação de moradores, etc.
4. Diálogo: promover espaços de diálogo no grupo (de educandos) e com outros atores da comunidade;

5. Avaliação participativa: avaliar reflexivamente as ações realizadas com o objetivo de qualificar ações futuras;
6. Participação em espaços de construção de Políticas Públicas e controle social: após diagnóstico, debate sobre o assunto, ações em rede e diálogo com a comunidade a discussão pode ser levada para o debate e conhecimento de conselhos e fóruns municipais, bem como em conferências de meio ambiente, educação, criança e adolescente entre outros.



Figura 5: <https://tinyurl.com/y5pb29gh>

Dicas de Materiais sobre EA:

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. **Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004.**

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, p. 11-31, 2009.**

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.**

DIAS, Genebaldo Freire. Dinâmicas e Instrumentação para Educação Ambiental. São Paulo: Gaia, 2010.

Projeto APOEMA educação Ambiental: <http://www.apoema.com.br>

Vídeo sobre a Carta da Terra: <https://youtu.be/Pd1guqYgOCQ>

Referências Bibliográficas:

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e meio ambiente**, v. 5, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.795, 27 abr. 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome. **Perguntas Frequentes**: Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos. Brasília, 18 dez. 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Decreto Federal nº. 7.053 de 23 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

COSENZA, Angélica. KASSIADOU, Anne. SANCHEZ, Celso. Educação Ambiental e Direitos Humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro. TIRIBA, Léa. Direito ao ambiente como direito a vida: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido., 62.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Diálogos, v. 18, n. 2, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006.

SCHUCH, Patrice et al. **A Rua em Movimento**: debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre. A “Situação de Rua” para além de determinismos: explorações conceituais. Belo horizonte: Didática editorial do Brasil, 2012.



Imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y2q5zuqa>

Possibilidades de diálogo e autonomia no cumprimento das Medidas Socioeducativas: a experiência da horta comunitária

Fabiane Asquidamini³⁶

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA institui a Doutrina de Proteção Integral através de um Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que articula setores do Poder Público e da sociedade civil organizada com as funções de elaborar e monitorar as políticas públicas pertinentes ao público infanto-juvenil.

A Doutrina de Proteção Integral tem seus princípios expressos nos artigos 3º, 4º, e 6º do ECA³⁷ e institui três sistemas de garantia de direitos:

³⁶ Assistente Social, coordenadora de projetos e técnica responsável no acompanhamento as Medidas Socioeducativas de Prestação de Serviço à Comunidade - PSC, na Fundação Fé e Alegria RS. Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS/RS (2013).

³⁷ “Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 2012, p. 9).

“Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude” (BRASIL, 2012, p.7-8).

- 1) Os direitos sociais que assegura a todas as crianças e adolescentes, como ‘sujeitos de direitos’, os direitos fundamentais e as políticas sociais consagrados na Constituição Federal de 1988;
- 2) As Medidas de Proteção instituem crianças e adolescentes como destinatários de absoluta prioridade, com primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, precedências de atendimento em serviços públicos e preferência na formulação e na execução das políticas sociais, protegendo-os em situação de risco penal ou social;
- 3) E as Medidas Socioeducativas, modelo adotado pelo Estado brasileiro de Justiça Penal Juvenil, estabelece as responsabilizações aplicáveis aos adolescentes, que praticaram atos infracionais (SARAIVA, 2009).

O terceiro sistema de garantia de direitos, chamado de Medidas Socioeducativas, é o objeto deste texto.

As medidas socioeducativas - MSE, definidas no ECA e cumpridas em meio aberto são: a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC)³⁸.

Ao estabelecer o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE³⁹, sua execução está articulada as ações de quatro políticas públicas: as políticas sociais básicas (direito à educação, saúde, lazer, cultura, etc); a política de assistência social direcionadas à população em estado de vulnerabilidade social temporária ou permanente (programa bolsa famílias - PBF, prestação de benefício continuado – BPC); as políticas de proteção especial que atendem a pessoas que tiveram sua integridade física, psicológica violada ou ameaçada e a política de garantia de direitos para aqueles que

“Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 2012, p. 7).

³⁸ Liberdade Assistida: Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Prestação de Serviços à Comunidade: Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais (BRASIL, 2015, p 37).

³⁹ LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012 Institui Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm> Acesso em: 14 out 2017.

necessitam de atuação do poder público para a defesa de seus direitos. A conjugação articulada dessas quatro políticas pelo Estado brasileiro conforma o que se define como a política de proteção integral (BRASIL, 2008, p.34-5).

Com o SINASE, inicia a implementação de um “regime de cooperação federativa” entre o Sistema Único de Assistência Social – SUAS⁴⁰ e a Política Nacional de Assistência Social - PNAS, onde o novo modelo socioassistencial redefine o público atendido⁴¹, o adolescente em cumprimento de MSE de Liberdade Assistida – L.A e Prestação de Serviços à Comunidade - PSC e a sua família passam a ser definidos como usuários da política de assistência social (BRASIL, 2008, p.36).

O “serviço de proteção social a adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas de Liberdade Assistida - L.A e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC” realizado pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS identifica no município quais as instituições sociais ou públicas que podem receber os adolescentes para o cumprimento da PSC.



Figura 1: disponível em: <https://tinyurl.com/y5a54xvu>

⁴⁰ Resolução CNAS nº 130, de 15 de julho de 2005, que aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS.

⁴¹ “A política de assistência social tem como usuários os cidadãos e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade e submetidos a riscos que resultem em fragilidade ou corte dos vínculos familiares, comunitários e/ou societários, estando entre eles os adolescentes autores de ato infracional. Tal política prevê um atendimento específico para aqueles adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade por uma dada circunstância, a do cometimento do ato infracional. O entendimento de que o ambiente familiar é o primeiro a exercer a função de proteção social e que, por isso, deve ser fortalecido faz com que o grupo familiar seja também usuário da política” (BRASIL, 2008, p.38).

Na instituição social, o acompanhamento e a avaliação do processo desenvolvido junto aos adolescentes são realizados por um profissional técnico. O objeto da prestação de serviço é definido pela instituição, e deverá estar ligado ao seu fazer social, levando em conta o valor educativo de tal ação.

A FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA:

No Rio Grande do Sul, desde o ano de 2005 é uma organização da sociedade civil que desenvolve seu trabalho através de processos educativos integrais, inclusivos e de ações de promoção social. Atua com ações socioeducativas e de desenvolvimento comunitário, por meio da Educação Popular.

O Centro de Educação Social e Cultural Farrapos – Fundação Fé e Alegria RS situado na vila Farrapos, atende aos usuários/as do território Humaitá, Navegantes e Farrapos e, as Ilhas do Arquipélago da cidade de Porto Alegre - RS. Essas populações vivem em contexto de extremo empobrecimento, atravessado por inúmeras injustiças sociais tais como: especulação e interesse imobiliário, processos de urbanização com foco em construções de estradas e pontes para ampliar e facilitar o fluxo de carros na capital, impactando na demanda de remoção de famílias de suas casas e comunidades.



Para além, do contexto social de extrema vulnerabilidade social e econômica, o tráfico de drogas vem se expandindo, assim como o comportamento ilícito e as relações de violência. A ausência de políticas públicas de habitação

Figura 2: disponível em: <https://tinyurl.com/y3vvlkte>

públicas de habitação, saneamento, pavimentação e segurança e o sucateamento das políticas de Assistência Social, Saúde e Educação resultam em situações de extremas vulnerabilidades, miséria e violências.

Uma unidade de execução de Medidas Socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade - PSC

O trabalho desenvolvido com as MSE de PSC iniciou no ano de 2014 na Ilha Grande dos Marinheiros, numa parceria com o CREAS Centro de Porto Alegre. A atividade a ser desenvolvida em grupo, foi escolhida em assembleia pelos adolescentes, onde esses tinham indicado duas propostas de ação: a horta comunitária e um documentário.

A horta comunitária foi à atividade escolhida pelos adolescentes e essa passou a acontecer no espaço da Associação de Moradores da Ilha Grande dos Marinheiros. Em 2014, foi redigido o primeiro documento que esboça o projeto da horta comunitária, e tinha como objetivo geral:

Proporcionar aos jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida à oportunidade de experiências de práticas ecológicas para a produção de alimentos, de tal forma, que possam transmiti-las a seus familiares e conseqüentemente, aplica-las em hortas caseiras e comunitárias fortalecendo o vínculo comunitário, exercitando a cooperação e o trabalho em equipe.

Em 2015, mesmo com a atividade da horta, o grupo faz um documentário da experiência de como era cumprir MSE. E devida a fortes chuvas e as recorrentes enchentes que ocorrem todos os anos no Arquipélago, neste mesmo ano, o projeto da horta vem para o pátio do Centro Social Farrapos.

O grupo desde o início foi acompanhado por educadores/as sociais da Fundação Fé e Alegria e, em 2017 também por uma assistente social. O trabalho sempre foi desenvolvido em equipe e dialogado com os adolescentes todo o processo de planejamento e atividades a eles destinadas. Todo o primeiro encontro do mês são para o planejamento das ações que irão ser desenvolvidas durante aquele mês, sendo estas ações múltiplas e respondendo aos desejos daqueles jovens que constituem o grupo naquele

período. As atividades do grupo acontecem em um turno da semana, e a participação é aberta a demais jovens da comunidade, ocasiões em que os adolescentes trazem amigos/as, namoradas/os, e mesmo quem já cumpriu a MSE participam das atividades.

Através dos registros feitos, deste o ano de 2016 podemos dizer que os adolescentes atendidos para o cumprimento de MSE na Fundação Fé e Alegria, tem o seguinte perfil:

Ano de 2016	Ano de 2017	Ano de 2018
Foram atendidos 24 adolescentes , sendo 4 do gênero feminino e 2 do gênero masculino. Apenas 1 adolescente tinha o ensino fundamental completo, os demais estavam cursando o ensino fundamental, 62% na 6ª série.	Foram atendidos 33 adolescentes , sendo 6 adolescentes do gênero feminino e 27 do gênero masculino. Apenas 1 adolescente tinha o ensino fundamental completo, os demais estavam cursando o ensino fundamental, 58% na 7ª série.	Foram atendidos 45 adolescentes , sendo 4 adolescentes do gênero feminino e 41 do gênero masculino. Havia 4 adolescentes cursando o ensino médio, um com ensino fundamental completo, e os demais cursando o ensino fundamental, sendo 48% na 5ª série.
São adolescentes entre 15 a 17 anos, moradores de comunidades periféricas de Porto Alegre (Ilhas do Arquipélago e ocupações do território dos bairros Navegantes e Farrapos).		

No ano de 2018, dos 45 adolescentes que cumpriram MSE PSC na Fundação, quatro foram mortos logo após terem concluído a MSE. Sendo que este número refere-se somente aos casos que tivemos notícias. Não conseguimos manter contato com todos os adolescentes pós-cumprimento. Estima-se que esse número seja subnotificado.

Essa realidade, e demais aspectos da vida e do perfil destes adolescentes, são bem retratados no Documentário *A que serve a socioeducação?*, que a Fundação realizou em 2018, com o apoio do edital do Fundo Estadual da Criança e do Adolescente – FECA.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p.102)

Deste o início do ano de 2018, as situações de violência com mortes letais têm sido constantes neste território, agudizando a realidade já violenta que as famílias residentes destas vilas e ocupações vivenciam. Estes impactos têm produzido nas crianças, adolescentes e suas famílias diferentes reações e sentimentos.

A população com a qual trabalhamos vive num território em disputa por forças de diferentes grupos do tráfico, tanto a morte como o movimento da circulação das drogas ilícitas são acontecimentos cotidianos, que a famílias vivem e enfrentam na medida das possibilidades de inter-regulações itinerantes destes territórios.

A Organização Internacional do Trabalho – OIT, pelo seu decreto nº 6.481/2008 classifica o tráfico de drogas, como trabalho infantil e o coloca *Na Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil - lista TIP (2008)*. Os adolescentes trabalham em turno de 8 a 15 horas, incluindo horário noturno, estando expostos a violência policial e ao crime. No entanto, a lei brasileira, vê a atuação dos adolescentes no tráfico de drogas, não como um trabalho infantil, ao qual prevê uma intervenção de proteção junto ao adolescente, mas como crime (ato infracional), ao qual impõe uma medida socioeducativa. Essa discussão é extremamente necessária de ser feita pela sociedade brasileira. Na pesquisa *Tráfico de drogas entre as piores formas de trabalho infantil: mercados, famílias e rede de proteção social* coloca a questão de forma direta e provocativa:

Para o ECA, existe uma analogia entre ato infracional e o crime. Isso traz uma série de problemas, porque no senso comum e no debate público o adolescente é colado a ideia de bandido, que no Brasil é visto como alguém que pode ser morto sem nenhum prejuízo para a sociedade [...]. (2017)

Esses adolescentes estão na intermitência entre o trabalho informal e o ilegal, ambos caracterizam-se como trabalho infantil, pela OIT. Como já dito acima, muitos adolescentes após cumprir MSE são assassinados. A proteção prevista em lei, quanto ao adolescente estar em situação de trabalho infantil, não é problematizada quando da definição de uma medida socioeducativa pela justiça. As situações vividas pela maioria dos nossos adolescentes do grupo de MSE são de trabalho infantil, informal e ilegal.

As vidas destes adolescentes são vidas matáveis para o sistema, o que é muito bem retratado no documentário *A que Serve a Socioeducação?*



Figura 3: disponível em <https://tinyurl.com/yx9jd56y>

No âmbito da Educação escolar, os adolescentes já estão fora de escola, quando do cometimento de ato infracional. Esta, a escola, não é espaço de referência e de vínculo, somente é conferida a ela a necessidade do diploma como possibilidade de arrumar alguma ocupação laboral. Os adolescentes já foram expulsos da escola e tem dificuldades de retornar a esta, ora por não corresponder às necessidades reais e cotidianas e ora por ela não aceitar esses adolescentes de volta.

A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de "emersão" do hoje, "molhados" do tempo em que vivemos, tocados pelos seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face as injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombros, a capacidade humana de transgressão da ética. (FREIRE, 2000, p. 117)

A atividade da horta é o objeto do cumprimento das medidas socioeducativas de PSC na unidade de execução da Fundação Fé e Alegria. O nosso grupo tem 12 vagas para adolescentes, e acontece semanalmente. A metodologia do cumprimento da PSC é feita em grupo de adolescentes, é na roda e no diálogo que o fazer vai acontecendo. Para além disso, a horta tem a característica de uma atividade de conexão com a natureza, com o manuseio da terra, com as sabedorias de cada um e cada uma e com uma alimentação saudável, que podem ser produzidos e consumidos por todos e todas que circulam pela Fundação Fé e Alegria. Neste sentido a nossa horta comunitária é um ato político. Para Freire (2000, p. 127):

A questão fundamental na prática política não é o puro fazer coisas, mas em favor de que e de quem fazer coisas, que implica, em certos sentidos, contra quem fazer coisas. Como não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico, e o pedagógico é político [...].

O trabalho da horta tem um fator pedagógico que ultrapassa a produção em si. Mais que colher hortaliças e verduras para serem armazenadas, preparadas pelas cozinheiras e ofertadas nas refeições das crianças e adolescentes; ou mesmo levadas para as suas casas, o trabalho da horta é um dar-se a conhecer. O manuseio da horta oportuniza a criação e o cultivo dos vínculos, entre adolescente e educador, entre os adolescentes e com os demais trabalhadores/as da Fundação e os educandos/as que aqui circulam todos os dias.

Quando o grupo de adolescentes das MSE tem suas atividades na horta, o contar de histórias acontece, as conversas acontecem, as situações vividas são problematizadas e o pensar sobre a vida e os caminhos que foram possíveis seguir vão sendo dialogados e assim surge a possibilidade de pensar outros caminhos, outras possibilidades de andar com a vida, em outras direções. A atividade na horta é uma aprendizagem contínua entre a realidade de cada adolescente que cometeu um ato infracional e a dimensão da sua vida e da sua história. As histórias se cruzam, se encontram em determinados pontos e em outros são totalmente distantes, mas no espaço da horta elas são ditas, contadas e recontadas.

[...] Ninguém sabe antecipadamente os afetos de que é capaz: é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência, uma sabedoria espinosista que implica a construção de um plano de imanência ou de consistência (DELEUZE, 2002, p.130).

Então, a nossa horta seja ela suspensa ou itinerante, seja ela no solo fixo e sem mobilidade é a centralidade da proposta pedagógica, o local das itinerâncias, dos afetos, dos diálogos, dos cultivos, de apreender a escutar e contar histórias.

A qualificação da horta foi acontecendo em diferentes momentos ao longo do ano de 2018. Este processo foi muito interessante e longo. Todo o processo que deseja ser participativo e colaborativo exige mais tempo, mas gera mais pertencimento a atividade. A continuidade e a ampliação das ações da horta estão conectadas com a discussão da questão socioambiental do próprio território, das relações que eles podem estabelecer com os espaços públicos e com os seus entornos.

No documento *Promoção da Justiça Socioambiental* (2016):

Não há duas crises separadas: uma ambiental e outra social; mas uma única e complexa crise socioambiental. As diretrizes para a solução requerem uma abordagem integral para combater a pobreza, devolver a dignidade aos excluídos e, simultaneamente, cuidar da natureza. (p. 9).



Figura 4: disponível em: <https://tinyurl.com/y42qo2p2>

Posto isso, torna-se um desafio, articular e promover ações no cotidiano da vida destes adolescentes e desta comunidade, a fim de que a vivências destas agressões ambientais sejam refletida e entendida. A produção de espaços verdes, de hortas comunitárias, da produção de alimentação saudável, mesmo que em pequenas experiências e projetos micro, podem germinar ações mais abrangentes e com impacto no meio ambiente local.

O projeto da horta vem sendo reorganizado com os adolescentes. A horta precisa sair dos muros da Fundação e ser comunitária, com a comunidade, para tanto, algumas

ações já foram pensadas e o objetivo do projeto é articular grupo de moradores da comunidade para o cuidado e o plantio nas praças.

A ampliação do projeto vai envolver os adolescentes do grupo da MSE e também aqueles que estão a fim de colaborar com a ação nos espaços públicos da vila Farrapos. O território tem diversas praças e também espaços abandonados, onde o acúmulo de lixo e descarte de material se aglomera.

Discutir com os moradores que reside próximo às praças ou a estes espaços é dialogar sobre o cuidado com o nosso ambiente, seja ele social ou ambiental. Mapear esses espaços visita-los, conversar com os moradores, propor uma ação a partir do que escutamos dos moradores, é colocar a nossa experiência da horta a serviço da comunidade.

Ao dialogar com os moradores, os adolescentes vão conhecendo mais a história das pessoas que vivem na comunidade, seus conhecimentos e saberes. Aproxima um olhar e produz uma nova compreensão para todos os envolvidos.

O pertencimento ao espaço comunitário está cada vez mais frágil e inexistente. A convivência está rodeada por imaginários de medo e violência, que é presente nesta comunidade, mas que afeta a todos e todas. Falar sobre isso, produzir encontros de trocas e diálogos, pode ser um modo micro de produzir mais confiança e fortalecimento comunitário.

Com esse novo passo, vamos através de ações micros viabilizando relações mais horizontais e dialógicas, promovendo educação:

[...] educar é promover encontros. Do homem com a natureza. Do homem com o homem. Do homem com a ciência, as artes e a filosofia. Do homem com o mistério. Não é possível educação sem encontros, assim como não é possível encontros sem compreensão, imaginação e inteligência. Os encontros a que nos referimos produzem consciência, felicidade, educação (GUIMARÃES, 2003).



Figura 5: disponível em: <https://tinyurl.com/y6jdf35o>

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Vigência 2015). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990a.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

Deleuze, Gilles. Lógica do sentido. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUIMARÃES, Raul Borges. Política nacional de saúde, concepções de território e o lugar da vigilância em saúde ambiental. Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde Hygeia, vol.4, n. 7, p.90-99, dez./2008.

Dicas para ampliar a discussão:

Vídeos e entrevistas:

- A que serve a Socioeducação?

Acesse: <http://bit.ly/AQueServeASocioeducação>

- Entrevista sobre a pesquisa: “O regime punitivo de educar: avaliação pedagógica do sistema brasileiro de governança da população juvenil judicialmente processada”.

Programa Intervalo de Aula nº 147

YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=ENW_DW3YxhU&t=792s

Algumas Publicações:

ASQUIDAMINI, Fabiane. **Saúde do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa: o caso de São Leopoldo/RS**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. (Orientada por Rosângela Barbiani e Eduardo Sugizaki). Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3736/saude_adolescente.pdf?sequence=1&isAllowed=y

_____; BARBIANI, Rosângela; SUGIZAKI, Eduardo. **Adolescentes em medida socioeducativa: violência ou violação de direitos?** Revisão de literatura. *Subjetividades*, v.15, nº 1. 2015. p.113-123. Disponível em: <<http://ojs.unifor.br/index.php/rmes/article/view/4526/3653>>

MALLART, Fábio. **Cadeias dominadas - A Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

NAVES, Marcelo Henrique Picolo. **Jovem Fichado e Sujeitado: Reflexões sobre subjetividade, poder e violência**. 2009. 66 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização (Especialista em Adolescência e Juventude no Mundo Contemporâneo) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE, Goiânia, 2009. (Orientado por Eduardo Sugizaki). Disponível em: <https://docs.google.com/a/redejuventude.org.br/viewer?a=v&pid=sites&srcid=cmVkZWp1dmVudHVkZS5vcmcuYnJ8cG9zfGd4OjUwOGZjYzMyZDdiYjJkZjk>

OLIVEIRA, Carmem. Silveira de. **Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

SILVA, Enid Rocha Andrade; OLIVEIRA, Raíssa Menezes de. O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários. Nota Técnica No 20. IPEA. Brasília, 2015.



Imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y2nmsgur>

Oficinas socioeducativas: metodologia de trabalho no acompanhamento de adolescentes em cumprimento de Prestação de Serviços à Comunidade

Thaís Saraiva Goulart⁴²

O Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), localizado na Faculdade de Educação da UFRGS é uma unidade de execução de Medida Socioeducativa de Meio Aberto, a Prestação de Serviços à Comunidade. Consequentemente, o Programa acolhe e acompanha adolescentes em conflito com a lei tendo eles cometido atos infracionais. Os adolescentes recebidos são vinculados aos Centros de Referências Especializados de Assistência Social (CREAS) das regiões da Lomba do Pinheiro, Centro e Partenon. O PPSC trabalha com a perspectiva educativa do processo do cumprimento da medida, tendo metodologias de trabalho específicas e

⁴² Estudante de Pedagogia/UFRGS, bolsista e educadora no PPSC

apostando no trabalho interdisciplinar. Sendo assim, a equipe é composta, atualmente, pelas áreas da Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Políticas Públicas, Artes, Saúde Mental Coletiva e comunicando-se com o Direito.

O PPSC/UFRGS tem como metodologia de trabalho, além do acompanhamento individual, o acompanhamento em grupo - denominado oficinas socioeducativas. Dessa forma, todo adolescente que ingressa no Programa para iniciar o cumprimento da medida de PSC tem como porta de entrada as oficinas. As oficinas seguem abertas para adolescentes egressos do Programa, que já finalizaram a medida, mas por gostar do espaço ou ter vínculo com os educadores têm desejo de seguir participando. A equipe que ministra as oficinas costuma ser constituída interdisciplinarmente, justamente para agregar as diferentes áreas do saber no acompanhamento dos adolescentes, pensando em qualificar o espaço proposto.



Figura 1: imagem do filme *Percursos com adolescentes: PPSC 20 anos de história*

As oficinas socioeducativas tem como objetivo central possibilitar espaços de fala e escuta em que os adolescentes se sintam à vontade para trocar experiências e opiniões sobre diferentes assuntos. Sendo assim, acontecem debates sobre questões sociais que perpassam as vidas dos adolescentes, fomentando a crítica sobre si, o outro e os contextos em que estão inseridos através de atividades artísticas ou rodas de conversa, pensando na

construção da autonomia, da autorreflexão e do pensamento crítico. Conhecer e circular por novos territórios, como espaços culturais, parques e atividades diversas promovidas ou não pela Universidade também é um objetivo importante das oficinas, já que a maioria dos adolescentes que passam pelo Programa não costumam circular com frequência por outros territórios. Todas as atividades ou saídas de campo prezam a construção e fortalecimento de vínculos - entre educadores e adolescentes e entre adolescentes e adolescentes - com o intuito de auxiliar o acompanhamento do cumprimento da medida e o andamento das oficinas socioeducativas, bem como sustentar o caráter educativo do processo.

Como as oficinas socioeducativas estão inseridas em uma Unidade de Execução de PSC, há a demanda de estar sempre sendo pensada e repensada, pois a cada semana entram e saem adolescentes e, conseqüentemente, o grupo de adolescentes presentes muda a cada oficina. Tem em vista esse elemento, existe um espaço de planejamento semanal em que os educadores realizam um levantamento dos adolescentes que possivelmente estarão na oficina para pensar as atividades e seus objetivos, dependendo do próprio grupo de adolescentes. Dado que um dos objetivos do espaço é a construção de vínculo, sempre acontece um momento de acolhimento aos adolescentes que iniciam nas oficinas, com o propósito de conhecê-los para poder ter por base quais assuntos serão pertinentes e potentes de abordar.



Figura 2: imagem do filme *Percursos com adolescentes: PPSC 20 anos de história*

Há um planejamento anual, uma temática geradora na qual os educadores embasam as atividades planejadas, mas este é flexível devido a importância de ouvir os adolescentes e trabalhar as questões por eles trazidas. As temáticas das atividades planejadas partem, normalmente, de posicionamentos ou demandas dos adolescentes, logo se fazem necessários olhares e ouvidos sensíveis para se atentar ao que os mesmos estão pensando e vivendo, apostando no objetivo de trabalhar as questões que atravessam suas vidas e refletir em conjunto as situações experienciadas.

Para demonstrar um pouco da metodologia de trabalho usada para com os adolescentes, seguem exemplos de atividades realizadas frequentemente nas oficinas socioeducativas do Programa:

1. Dinâmicas de apresentação: O intuito é apresentar-se de forma dinâmica, conhecer o grupo e trocar informações. Essas atividades costumam ser feitas para “quebrar o gelo” antes de alguma atividade mais pontual, faz parte da lista de atividades de acolhimento:

a) *3 coisas:* Entregar pedaços de folha de ofício em branco para cada adolescente presente; pedir para que os adolescentes escrevam 3 das coisas que forem sendo listadas. Assim que todos escrevem as 3 coisas em uma folhinha, colocam no centro da mesa, uma em cima da outra, formando um bolinho. A intenção é que se crie um bolinho de respostas de cada coisa escrita (ex: o bolinho das músicas, dos filmes, dos sonhos...); depois que a lista de coisas acabar, pedir para que cada adolescente pegue uma folhinha em cada bolinho. Se alguém pegar sua folhinha, pode colocar de volta no meio da mesa para que façam trocas. A intenção é que ninguém fique com suas respostas; cada um, em ordem sequencial da roda ou aleatoriamente, vai ler o que está escrito na folhinha, tentando identificar do que se trata (qual item da lista) e que integrante do grupo escreveu as 3 coisas. Exemplo de lista de coisas: 3 sonhos, comidas, lugares, pessoas importantes, objetos, defeitos, qualidades, músicas, filmes, coisas que gosta de fazer, coisas que tiram do sério, etc. Materiais necessários: folhas de ofício e lápis.

b) Defeitos e qualidades: Entregar uma folha de ofício em branco para cada adolescente presente; pedir para que cada um desenhe duas mãos na folha; pedir para que cada um escreva 5 qualidades em uma mão, cada uma em um dedo e, posteriormente 5 defeitos na outra mão, seguindo a mesma lógica; cada um expor sua produção, explicando a escolha dos defeitos e qualidades escritos, com o intuito de se apresentar para o grupo. Possíveis perguntas: Vocês já pensaram sobre as qualidades de vocês? E os defeitos? O que vocês fazem ou são que mais agrada vocês e as pessoas com quem convivem? E o que menos agrada? Existe alguma qualidade que vocês gostariam de ter? Mudariam algum defeito? Por que? Como a gente consegue isso? Materiais necessários: Folhas de ofício; lápis; lápis de cor; canetinhas.



Figura 3: imagem do filme *Percursos com adolescentes: PPSC 20 anos de história*

c) Auto-retrato desenhado: Entregar uma folha (A3 de preferência) para cada integrante do grupo e pedir para que desenhem uma figura humana. Ou entregar um papel pardo para o grupo e pedir para que desenhem uma figura humana (pode indicar que um dos integrantes deite no papel pardo para que os outros o contornem); após os desenhos estarem prontos, pedir para que cada um ou o grupo escreva na personagem: 1. Saindo da cabeça: um balão com três ideias que ninguém pode mudar (ideias que são da forma que são e ninguém conseguirá modificar com outras ideias, por exemplo); 2. Saindo da boca:

um balão com uma frase que foi dita e da qual se arrependeu e outro balão com uma frase que precisa ser dita e ainda não foi; 3. Saindo do coração: uma seta indicando três paixões que não vão acabar ou mudar (não precisa ser especificamente alguma pessoa, pode ser um objeto, uma ideia, uma atividade, etc); 4. Na mão direita: um sentimento que tem disponível para oferecer para as pessoas; 5. Na mão esquerda: algo que precisa receber para ser feliz; 6. No pé esquerdo: uma meta que quer alcançar ou um sonho que quer realizar; 7. No pé direito: os passos que precisam ser dados na busca de alcançar a meta ou realizar o sonho; Cada integrante do grupo ou o grupo apresentará seu desenho, explicando o que foi escrito e como foi pensar sobre os aspectos pedidos e como decidiram o que escreveriam, por exemplo. A intenção é apresentar as personagens na terceira pessoa para que depois possamos debater quais as semelhanças das mesmas com os integrantes do grupo. Materiais utilizados: Folhas A3 ou A4 ou papel pardo, lápis e canetinhas.

2. Atividades temáticas:

a) Concordo/discordo/não sei: Separar entre os educadores quem vai mediar (ler as frases) e quem vai participar da dinâmica. Entregar três plaquinhas para cada participante: discordo, concordo e não sei. Explicar para os participantes que o mediador lerá as frases e cada um precisará levantar uma das plaquinhas de acordo com sua opinião sobre a frase; ler com calma e claramente a frase, dando tempo para que cada participante pense e levante a plaquinha correspondente a sua opinião sobre a mesma. Assim que todos levantarem sua plaquinha/opinião sobre a frase, pedir para que cada um, individualmente, defenda sua opinião, justificando porque concorda ou discorda. As pessoas que levantarem a plaquinha do não sei, também podem tentar justificar, porém, a intenção é que ouçam a opinião dos demais e tentem se posicionar após o debate de cada frase. Possíveis perguntas: Por que concorda/discorda? O que te leva a concordar/discordar? Tu já vivenciou algo parecido? Por que levantou a plaquinha do não sei? E agora que ouviu as demais opiniões, tu acha que já tinha pensado sobre isso? O que pensa agora? Materiais utilizados: lista de frases impressa e plaquinhas. Objetivo: Ouvir a opinião dos participantes sobre os temas abordados nas frases com o intuito de

problematizar e refletir sobre os mesmos. Lista de frases: “Mulher que vai para cama no primeiro encontro não serve para casar”; “Os homens não mostram seus sentimentos”; “Se eu tiver namorada/o não posso ser amigo/a de outras/os meninas/os”; “Posso controlar as roupas que minha namorada/meu namorado usa”; “Mulheres são muito emotivas, por isso perdem a razão facilmente”; “Os casais às vezes gritam, mas isso é normal”; “Mulher tem que se dar o respeito”; “Traição? Corta o cabelo!”; “Mulher minha não vai no baile”; “Quem tem muito ciúmes, tem uma grande paixão”; “Tenho direito de ver as mensagens do celular da minha namorada/do meu namorado”; “Existem coisas ‘de homem’ e coisas ‘de mulher’”; “As gurias ficam com os caras se eles puderem baixar os kits”.

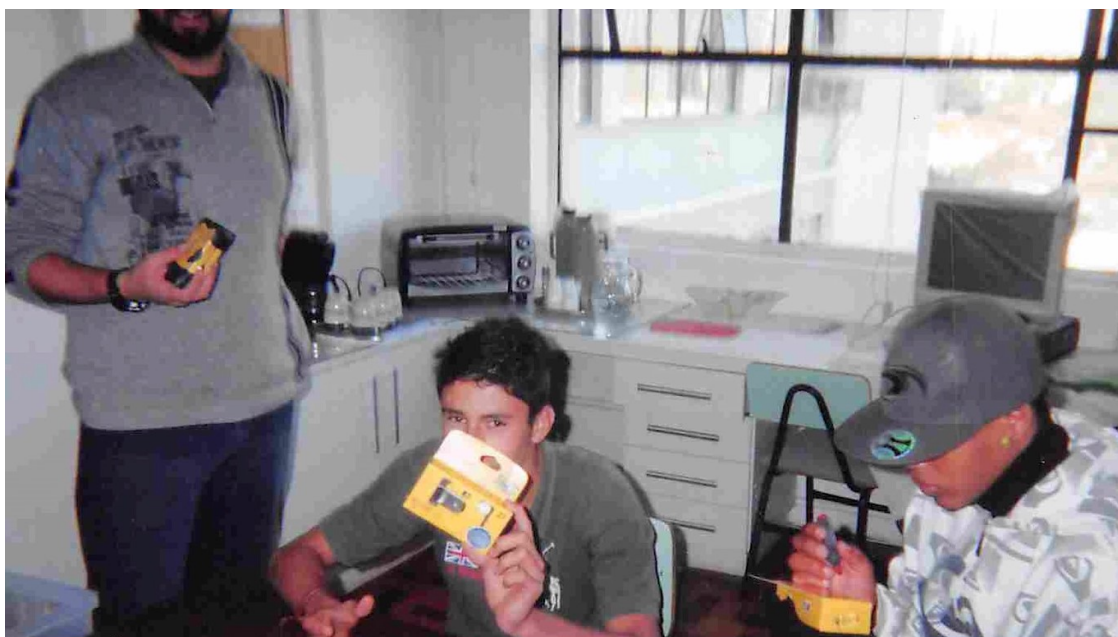


Figura 4: imagem do filme *Percursos com adolescentes: PPSC 20 anos de história*

b) Abrigo: A mediadora dirá ao grupo: “Em breve haverá uma explosão atômica e o mundo será destruído. O único local seguro existente é um abrigo subterrâneo, com capacidade para comportar 8 pessoas. Uma dessas pessoas é você e, juntamente com você, poderão abrigar-se 7 pessoas que você terá o direito de escolher, a partir da lista que receberá (a ficha de trabalho). Juntamente com você, essas 7 pessoas escolhidas irão construir um novo mundo”; entregar uma ficha de trabalho para cada adolescente

presente, assim como para os educadores. Todos participam. Assim, cada um terá que marcar na lista as 7 pessoas que gostaria que fossem para o abrigo consigo; Dividir o grupo em dois mini grupos, se possível. A intenção é que cada um, no seu mini grupo, exponha a sua lista e a defenda, justificando a razão pela qual escolheu, especificamente, essas 7 personagens. Após todos mostrarem e defenderem suas listas, o grupo precisa montar uma lista em conjunto, anotando as justificativas em um papel; Cada grupo precisa mostrar e justificar a lista realizada em conjunto. O intuito é que se inicie um debate através das justificativas, comparando as escolhas dos grupos e as problematizando. Possíveis perguntas: Pensando em construir um novo mundo, além de vocês, quem mais acham que faria sentido estar presente? Por que? O que é necessário para construirmos um novo mundo? Existem pessoas indispensáveis para o mundo dar certo? Vocês consideraram quais características para escolher as pessoas das listas de vocês? Vocês pensaram em valores, em quem pode ajudar, em quem vai reproduzir, o que mais? Materiais necessários: Listas impressas (1 para cada adolescente/educador e 1 para cada grupo); papel e caneta/lápis. Lista de personagens: Um homossexual inteligente de 30 anos; Um padre/pastor de 60 anos; Um professor bem instruído de 26 anos; A esposa do professor, portadora de HIV, de 25 anos. Ela e o esposo preferem estar juntos, dentro ou fora do abrigo; Uma prostituta jovem; Um adolescente usuário de drogas; Um adolescente de Ensino Médio que fez voto de castidade; Uma criança de 5 anos; Uma mulher branca menopáusicas; Um médico impotente; Uma dona de casa, moralista e preconceituosa; Um policial agressor de mulheres; Ex presidiário arrependido de seus crimes; Um psicólogo negro de 57 anos.

c) *Caixas - frases e palavras geradoras:* Retirar as palavras/frases da caixinha e as colocar viradas e espalhadas sobre a mesa, ou, se preferir, apenas colocar a caixinha no centro da mesa; Cada integrante do grupo, na sua vez - pode ser em ordem ou aleatoriamente, pegará uma frase/palavra, a lerá em voz alta para o grupo e falará o que pensa sobre; Para as palavras geradoras: pedir para que o grupo tente associar as palavras lidas de alguma forma, as comparando. Possíveis perguntas: Já ouviu falar essa frase? Em que contexto? O que tu pensa sobre isso? Concorda? Discorda? O que vem na tua cabeça quando escuta essa frase? / Sabe o que essa palavra significa? Já ouviu alguém ser

chamado dessa forma? Tem diferença de significado dependendo se está no masculino ou no feminino? Por que? Materiais utilizados: Frases/palavras nas caixinhas. Lista de frases: “Eu tenho ATÉ um amigo negro”; “Ele pega no seu pé porque gosta de você”; “Bandido bom é bandido morto”; “Negro é trabalhador”; “Se eu sou só um trabalhador, passo batido”; “Mulheres são todas histéricas”; “Pedreiro é chinelo”; “Traição? Corta o cabelo!”; “Mulher minha não vai no baile”; “Não sou tuas negas”; “Trabalhei o mês inteiro e gastei tudo em um tênis”; “Até o policial que é negro, é branco”; “As gurias ficam com os caras se eles puderem baixar os kits”; “Isso é coisa de mulherzinha”; “Homem não chora”; “Vou trabalhar no mercadinho, mas sem carteira assinada”; “Nada contra viado, mas não na minha frente”; “Fiz o meu papel de homem”; “Tráfico não é trabalho”; “Desculpa, é que eu te achei suspeito”; “Maconha tudo bem”; “Para uma gordinha, até que ela é bonita”. Lista de palavras: Puta, puto, morena, negra, lésbica, sapatão, bandido, cidadão de bem, vagabundo, vagabunda, traveco, travesti, mãe solteira, pai solteiro, favelado, gay, viado, filho de papai, rico, pobre.



Figura 5: imagem do filme *Percursos com adolescentes: PPSC 20 anos de história*

Lista de vídeos/documentários/filmes utilizados como ferramenta disparadora para debate:

https://www.youtube.com/watch?v=Re_wL4kP4I

“#euvocêtodas nós”: feminismo na internet (54min)

<https://www.youtube.com/watch?v=8uvhMi8MpWM>

“SerTão resistente”: machismo (18min)

<https://www.youtube.com/watch?v=TlzROTM5-4M&list=PLmkLHWZfMzPG6G3qoBIJUCoNdCgB0xM6p>

“Sob constante ameaça”: machismo (26min)

https://www.youtube.com/watch?v=g4NrOm_Y_MY

“Não me sinto segura na internet”: exposição de meninas/machismo (13min)

<https://www.youtube.com/watch?v=e-n829QzZ58>

“She’s beautiful when shes angry”: movimento feminista de 60 (1h32min)

<https://www.youtube.com/watch?v=I1OI9B0VSI>

“A máscara em que você vive”: machismo e masculinidade tóxica (1h31min)

<https://www.youtube.com/watch?v=b9jY3xoL850>

“Arrasa manx!”: LGBT (16 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=ve5y-1QdV9I&list=PLUJL5K5O38o69I1JveobRJTxD7xrNpMs8>

“O amor é a cura”: LGBT (9 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=qND40qIxuko>

“TRANSformar, existindo na educação”: transgêneros (26 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=BPiszjRYhwY>

“Onde mãe é mãe e pai não é paca”: paternidade (16 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=53rQggrAouI&list=PLZ5Gg5WGn9HxkPszOVPa5Vu25OQBJuWZi&index=20>

“Chacinas nas periferias”: extermínio da juventude negra (14 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=VWP43GMbrpY>

“De volta”: presídio (55min)

<https://www.youtube.com/watch?v=jYTjzYpgoik>

“Meninos de palavras”: adolescentes internos e relação com a palavra escrita, cantada ou encenada (30 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=G6lk9q06r-c>

“Socioeducação”: quais suas possibilidades e limites? (9 min)

https://www.youtube.com/watch?v=QBIM_hVSjnJE

Adolescentes em conflito com a lei (7 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=9lj2CsFWZnY>

Educação para Cidadania no Cárcere - Instituto de Defesa do Direito de Defesa (11 min)

“Selma”: Segregação racial americana (2h7min)

“Bem-vindo a Marly-Gomont”: Diferenças raciais na Europa (1h33min)

“Cores do Paraíso”: Apartheid (2h)

“Os panteras negras”: movimento negro (1h54min)

“A 13ª emenda”: racismo e encarceramento em massa (1h40min)

“A caminho da fé”: contestação da igreja (1h45min)

“12 anos de escravidão”: escravidão (2h14min)

“Eu não sou um homem fácil”: machismo/inversão de papéis (1h38min)

“Women at war: mulheres na segunda guerra”: mães e esposas (1h31min)



Imagem disponível em: <https://tinyurl.com/yy9j2mu2>

Juventudes e Projeto de Vida

Maurício Perondi⁴³

Num livro intitulado “O jogo do Eu: mudanças de si na sociedade global”, o autor Alberto Melucci (2006) afirma que nunca na história da humanidade foi tão difícil responder à pergunta *Quem sou eu?* Ele afirma que, na atualidade, existem tantas possibilidades e opções que as pessoas tem dificuldade em conhecer-se a si mesmas e fazer opções quanto àquilo que pretendem fazer em suas vidas. Além disso, apesar de haver muitas opções, muitas vezes não existem as condições para elas sejam concretizadas. É neste contexto que podemos situar a ideia da construção de projetos de vida das juventudes.

Para início de conversa, se faz necessário apresentar e discutir o conceito de juventudes que adotamos no presente. Já se tornou bastante comum entre estudiosos e educadores a ideia de que a categoria “juventude” não é homogênea, visto que, os jovens são muito diferentes entre si, dependendo de fatores tais como classe social, gênero, etnia, território, cultura, níveis de escolaridade, acesso à direitos básicos, etc. Em vista

⁴³ Professor da Faculdade de Educação/UFRGS.

disso, passou-se a utilizar o termo no plural “juventudes” para enfatizar os diferentes modos de ser jovem. Portanto, sempre que formos falar de juventude precisamos nos perguntar: de que jovens estamos falando? Onde moram? Como vivem? Quais são as suas características? Quais são as condições sociais que os cercam?

Outra questão preliminar importante é pensar “qual é a concepção de juventude que eu tenho?”. Geralmente, tendemos a projetar nos jovens de hoje, anseios, características e expectativas dos jovens que nós fomos ou de juventudes de outros tempos históricos e sociais. Precisamos entender que os jovens atuais são diferentes, porque o mundo atual não é o mesmo de outras gerações.

Podemos apontar quatro formas principais de olhar para os jovens (PERONDI; VIEIRA, 2018):

1) Jovem como etapa preparatória: é uma visão sobre os jovens que enfatiza a ideia de preparação para o futuro ao invés de valorizar o momento presente. Nesta visão é clássica a expressão “o jovem é o futuro da nação”, desconsiderando aquilo que ele é no presente. Em virtude dessa ideia surgem certos preconceitos, tais como aqueles em que os jovens são considerados como irresponsáveis e sem maturidade para assumir compromissos.

2) Jovem como problema: provavelmente, esta seja uma das visões mais presentes e das mais enfatizadas sobre os jovens, talvez aquela que gera uma grande atenção da sociedade sobre eles. Questões como a violência, as drogas, a gravidez precoce, o desemprego juvenil, a falta de interesse pela política, etc., a partir dessa abordagem, são comumente associadas aos jovens. Esta compreensão sobre a juventude acaba por limitar o olhar que se tem sobre os jovens, visto que, fica em evidência a falta ou a negatividade, gerando medo e afastamento. Além disso, são reforçados vários estereótipos associados aos jovens, ao invés de visões positivas, que abarquem as múltiplas dimensões da condição juvenil.

3) Jovem como modelo: situa-se numa perspectiva totalmente contrária àquela que concebe o jovem como problema. Trata-se da percepção da juventude como modelo cultural: os jovens são considerados modelos a serem imitados, a juventude é vista como a fase da vida que todos querem prolongar. Se em outros tempos históricos o ideal era ser adulto, atualmente, o objetivo é ser ou parecer jovem por mais tempo. Especialmente a

partir do advento da indústria cultural e do mercado de consumo, os jovens passaram a configurar-se como o modelo a ser buscado. Este fenômeno acontece tanto para as crianças e adolescentes que desejam ser jovens o mais rápido possível, como também pelas demais gerações que tendem a querer manter a aparência e estilos de vida pretensamente jovens.

Estas três primeiras visões sobre os jovens são limitadas, pois elas destacam sempre o negativo ou a falta de algo, como se os jovens não fossem sujeitos no presente. Mas há uma quarta forma de olhar para as juventudes, que é mais integral.

4) Jovem como sujeito de direitos: esta visão considera que os jovens se encontram numa fase singular do seu desenvolvimento pessoal e social, sendo considerados como sujeitos de direitos, que possuem características e demandas próprias. As políticas e projetos para os jovens são centrados na noção de cidadania e a partir de uma concepção de que são sujeitos integrais. (ABRAMO, 2005).

Ao contrário das abordagens anteriores, centradas nos desvios ou na incompletude, considerar os jovens como sujeitos de direitos leva a valorizar as potencialidades e possibilidades que eles apresentam e desenvolvem. Para pensarmos em projeto de vida é fundamental que os educadores adotem esta quarta concepção, pois neste caso, os jovens são considerados como sujeitos, com capacidade de pensar sobre si mesmos e sobre o seu futuro.



Figura 1: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y6pmf6sf>

Outra convicção importante para as instituições educativas e para os educadores é pensarem no projeto de vida como um elemento pedagógico importante na formação dos jovens. Isso porque pensar sobre este aspecto não deve ser uma responsabilidade apenas da família ou do próprio jovem, mas deve ser um princípio das próprias instituições, portanto, deve ser incluído nos seus projetos político pedagógicos.

Educação Social e Projeto de Vida

Quando se fala em projeto de vida, geralmente, se pensa apenas na dimensão do futuro, ou seja, nos sonhos, nos ideais, naquilo que se pretende fazer nas etapas posteriores da vida. No entanto, falar de projetos de vida é simplesmente falar sobre a vida cotidiana dos jovens e possibilitar que eles falem sobre si mesmos, lamentem coisas do passado, se revoltam com situações do presente e expressem desejos sobre o futuro.

Devido à complexidade do mundo atual e da velocidade das transformações que estamos vivendo neste início de século XXI para muitas pessoas pode parecer estranho pensar em projeto de vida. Isso se deve ao fato de que vivemos um tempo em que se prioriza o momento presente. O autor José Machado Pais (2001) chama esse processo de “desfuturização” do futuro, visto que, a tendência é focar no presente e não no futuro. Como falar de futuro numa sociedade que prioriza o presente?



Figura 2: Tirinha *Armandinho*, autor Alexandre Beck, disponível em <https://tinyurl.com/yxcrzso8>

Falando em juventudes, este cenário é ainda mais difícil, sobretudo em realidades em que os jovens não tem acesso aos direitos básicos. O contexto econômico, político e social tem sido bastante difícil e tem impactado a sociedade como um todo, contudo, tem

sido mais cruel com alguns segmentos, entre os quais, está o dos jovens. Eles representam o grupo de maior vulnerabilidade da sociedade brasileira pois contabilizam o maior número de homicídios, o maior número de encarcerados, mais de 50% não concluiu nem o Ensino Médio, têm enfrentado um recorde histórico de desemprego (mais do que a metade do percentual dos adultos), além de contar com poucas políticas públicas especificamente voltadas para as suas necessidades.

O caso abaixo representa uma situação em que muitos jovens provenientes de classes populares têm enfrentado.

Crônica de um jovem professor de geografia (baseada em fatos reais – Caio Andrade, 2010)

Numa noite quente, num colégio estadual da zona norte carioca, um jovem professor de geografia tenta motivar seus alunos para que façam exercícios sobre a globalização durante a aula. Ele explica as questões, anota algumas palavras no quadro e depois começa a andar lentamente pela sala, calado. Ouvem-se cochichos, algumas risadas, o barulho do ventilador e outros ruídos variados.

Alguns estudantes chamam o docente para fazer perguntas, mas não muitos. Alguns resmungam frases indiscerníveis e outros conversam em alto e bom som sobre temas diversos, dentre os quais não se inclui a globalização. Essa dinâmica se desenrola por mais ou menos vinte minutos, até que, de súbito, o professor se aproxima de um grupo de adolescentes sentados ao fundo da sala e interrompe sua prosa questionando:

– Por que vocês não estão fazendo o trabalho?!

Um deles, que aparenta ser mais comunicativo, replica:

– Pô professor, qual foi?! Nós *tamo* aqui na moral, na disciplina... pô, sabe *coé*, esse trabalho aí é chatão, *difição*, num serve pra nada! Deixa a gente trocando nossa ideia aqui, de boa, nós *vamo* falar mais baixo.

Os outros apoiam a fala do colega:

– Essa parada *mermo*... tá ligado?

O professor insiste:

– Esse trabalho é importante...

O rapaz nem deixa o professor terminar:

– Pô professor, com todo respeito, papo de sujeito homem: tu ganha quanto por mês?!

Constrangido, o professor responde:

– Seiscentos e poucos.

O rapaz exclama em tom de desdém:

– Fala sério, essa miséria aí eu tiro em uma semana trabalhando pro tráfico!

O professor não demonstra estar surpreso. Convencido de que usa um argumento eloquente, diz:

– Mas você sabe que nessa vida é quase certo morrer jovem, no máximo 23, 25 anos... de que adianta?!

O rapaz não se comove nem um pouco com a advertência e explica:

– Ihh qual foi, vem com esse papo torto aí não! Minha mãe trabalhou a vida toda aí ganhando salário mínimo e tá aí óh, tem *porra* nenhuma! Para de *caozada*! Que que adianta?! Tá velha aí e pode nem descansar, tem que descer o morro direto pra fazer faxina na casa de madame e aguentar *os bacana* lá olhando pra ela que nem ela fosse bicho. E meu padastro?! *Caraca*, o coroa sempre ficou correndo atrás de biscate na pista, ralando *pacaralho*, trabalhando em obra pra depois *num ter porra nenhuma*! Aí tinha problema do coração, quando passava mal ficava se *f...* em fila do hospital aí! Morreu nessa *porra...* na moral, tu acha que eu vou querer ficar velho pra isso?! Se eu morrer novo que se *f...*, pelo menos vou ter curtido a vida...

Imaginemos a situação do professor após este diálogo. É possível que diálogos semelhantes aconteçam em diferentes projetos sociais voltados para jovens, em diferentes lugares do país, em que a tônica parece ser a da falta de perspectiva e a falta do que dizer em tais situações. Diante de cenários como estes, como pensar em projetos de vida?

Talvez, um dos maiores desafios de quem se depara com essas situações juvenis seja a de alimentar a esperança. Mesmo com as dificuldades ocasionadas pelas diversas situações de vida, quem trabalha com os jovens deve ter a preocupação de motivar para que busquem sonhar, estabelecer metas, se permitir ter esperança. A partir dela, e com as condições e apoios necessários os jovens terão maiores possibilidades de pensarem sobre a sua uma vida e o que pretendem para o seu futuro.

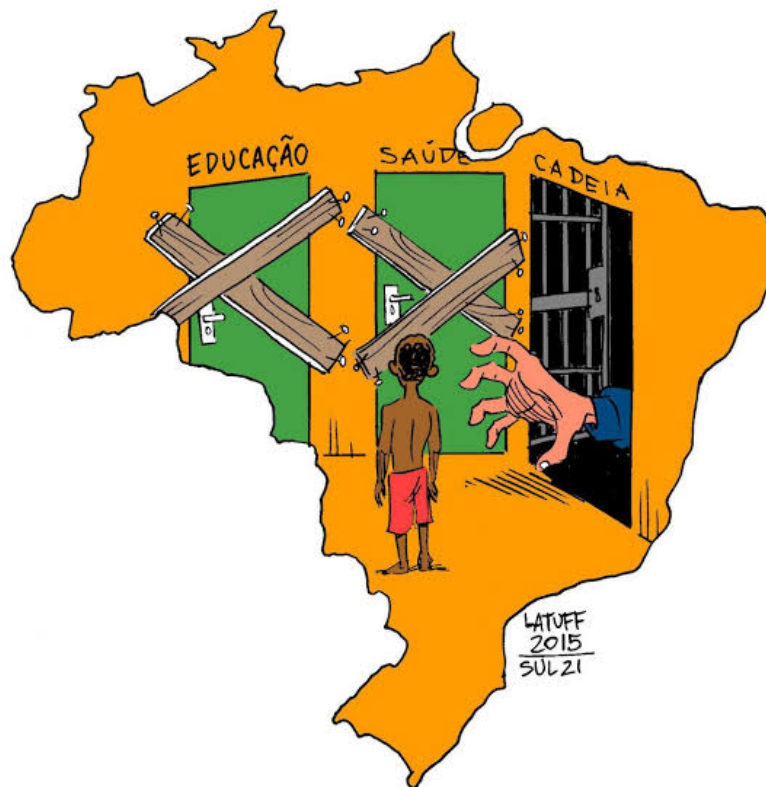


Figura 3: Cartum de Carlos Latuff, disponível em: <https://tinyurl.com/y5l2m3o8>

Nos diferentes espaços da Educação Social temos a necessidade de colocar o projeto de vida como uma prioridade de trabalho com os jovens, visto que, é muito provável que em outros espaços eles não terão oportunidade de fazer isso. Isso porque os demais espaços sociais não fomentam essa discussão e essa necessidade para os jovens.

Maritza Urteaga (2011), em seus estudos acerca da juventude mexicana, destaca uma representação imaginária para os indivíduos jovens que pode ser expressa pela ideia “não há futuro, faça-o você mesmo”, numa clara referência à falta de perspectivas de futuro para os mesmos. Tal perspectiva coloca a responsabilidade sobre o futuro “nas costas” dos próprios jovens, como se eles tivessem que buscar alternativas para as suas vidas.

No entanto, a crise em relação ao futuro não se constitui como um fenômeno estritamente juvenil, pois conforme afirma Anne Muxel (1997), os jovens são como espelhos retrovisores que refletem aspectos que são vivenciados de alguma maneira por

toda a sociedade. Desta forma, a responsabilidade é de toda a sociedade e não apenas dos próprios jovens, que supostamente não teriam interesse em pensar sobre o seu futuro.

Mesmo que os jovens encontrem dificuldades no estabelecimento de projetos de futuro, Krauskopf (2005, p. 174), baseada em pesquisas realizadas na América Latina, insiste que “os jovens em geral são mais otimistas que os adultos com relação ao percurso de vida”. Apesar das dificuldades que enfrentam, a autora aponta que “não é possível falar de ausência de futuro, pois os jovens desenvolvem aquilo que Bajoit chama de estratégias de gestão da incerteza” (KRAUSKOPF, 2005, p. 174).

Em vista disso, é fundamental que os jovens encontrem espaços, tempos, educadores que se disponham a pensar junto com eles sobre os seus projetos de vida. Isso requer alguns pressupostos pedagógicos que iremos abordar na sequência.



Figura 4: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y3vttvn3>

Elementos pedagógicos para trabalhar sobre Projeto de Vida com jovens

Primeiramente, cabe salientar que não existe uma forma única de trabalhar sobre projeto de vida, pois, dependendo da situação dos jovens, da instituição educativa e da própria formação dos educadores, poderão surgir diferentes propostas. Também é importante destacar que não existem muitas propostas sistematizadas sobre como trabalhar o tema com os jovens, por isso, muitas vezes, é preciso que a própria instituição crie a sua proposta, sistematize (coloque no papel) e vá adaptando de acordo com a vivência junto aos jovens.

Na sequência destacaremos alguns elementos que consideramos importantes para quem se propõe a desenvolver este trabalho:

1) Opção institucional: é fundamental que a instituição reconheça a importância pedagógica de trabalhar este tema e coloque isso no seu projeto político-pedagógico. Não basta ser opção individual de um ou dois educadores.

2) Tempos e espaços: é preciso prever e planejar momentos e espaços onde este trabalho será desenvolvido, ou seja, não pode acontecer de modo espontâneo ou quando “sobrar tempo” das demais atividades. Além dos tempos e espaços para trabalho com os jovens, uma boa prática seria construir tempos de planejamento e de socialização entre os educadores que trabalham o tema, pois o apoio mútuo contribui para melhorar o acompanhamento com os jovens.

3) Identidade e conhecimento da realidade: de acordo com o Fanzine Projeto de Vida, elaborado pelo Observatório da Juventude da UFMG (2012), um projeto de vida se realiza na junção de duas variáveis. A primeira é a identidade. Quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto. Outra variável é o conhecimento da realidade. Quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e possibilidades, maiores serão as suas chances de elaborar e implementar seu projeto.

4) Dimensões temporais: como já destacamos na discussão inicial, não basta falar do futuro, é preciso trabalhar três dimensões temporais: do passado (conhecer a história

pessoal, aprofundar as suas origens, saber de onde veio, conectar com questões familiares desconhecidas, etc.); do presente (rever como está a sua vida no presente: o que está fazendo, o que está estudando, o que está sentindo, como estão as suas relações, quais são as suas potencialidades, quais são os problemas que está enfrentando, etc.); do futuro (pensar sobre ideais, o que sonha, o que gostaria de fazer, quais são seus objetivos em curto, médio e longo prazo).

5) Formação integral: geralmente uma das confusões que se faz com o projeto de vida é a dos testes vocacionais para pensar numa profissão. A dimensão profissional é importante, mas não pode ser a única a ser abordada. É preciso pensar na formação integral dos jovens, ou seja, sobre todas as dimensões da sua vida: emocional, cultural, religiosa, física, etc.

6) Acompanhamento adulto: é preciso ter adultos que ouçam, acolham, conversem com os jovens a respeito dos dilemas, sofrimentos, alegrias, sonhos que irão contemplar no seu projeto de vida. Neste processo, é importante que o educador adulto não pressione o jovem, mas saiba respeitar os seus tempos e características individuais.

7) Respeitar a identidade individual: ainda que seja realizado um trabalho coletivo sobre o projeto de vida, cada um será diferente, pois terá um jeito próprio e acontecerá e tempos diferentes. É importante que seja o projeto dos próprios jovens e não aquele que o educador gostaria que eles tivessem. Em alguns casos, isso pode significar respeitar a própria resistência inicial em pensar sobre o seu projeto de vida.

8) Realizar um processo: o projeto de vida não corresponde a uma atividade pontual, mas sim a um processo. Se faz necessário pensar em etapas, momentos programados de sensibilização, de escuta e, posteriormente, de execução. É importante que a elaboração do seu projeto de vida seja acompanhada de pequenas e gradativas concretizações como por exemplo: fazer uma linha histórica da sua vida; reconciliar-se com alguém da família com o qual teve problemas; conseguir um estágio/trabalho para começar a construir a sua vida profissional. Isso significa que o projeto de vida não apenas algo teórico, com previsão de execução no futuro; ele precisa estar conectado com a vida já no presente, no cotidiano.

9) Utilizar formas lúdicas: nem todos os jovens conseguem se expressar da melhor forma simplesmente escrevendo, por isso, o trabalho do seu projeto de vida pode utilizar

diferentes formas de expressão como por exemplo: através de fanzines, de mangás, de músicas, de portfólios, de álbuns, de poesias, de desenhos, de uma caixa de materiais, de composição de fotografias, etc.

10) Representatividade importa: muitas vezes, as dificuldades que os jovens já passaram em suas trajetórias foram tão marcantes que eles estão desacreditados em si mesmos e podem pensar que pessoas em condições às quais se encontram, não conseguirão ter um futuro satisfatório. Em vista disso, é importante que eles conheçam histórias de outras pessoas, que tiveram dificuldades semelhantes às deles e que conseguiram superá-las. Podem ser situações que envolvam questões étnico-raciais, de identidade e orientação sexual, de traumas familiares, de condições econômicas precárias, de violências das mais variadas formas, de evasão escolar, etc. É fundamental que eles conheçam pessoas concretas, pois quando isso ocorre há identificação pessoal, pois a questão da representatividade importa, sim.



Figura 5: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y5ogo8w8>

Esses 10 elementos pedagógicos aqui elencados não são os únicos e nem são absolutos. Eles podem servir de inspiração para que cada instituição e grupos de educadores possam produzir os seus próprios processos de trabalho sobre os projetos de vida com os jovens.

Sugestões de materiais para trabalhar sobre Projetos de Vida

Conforme mencionado anteriormente, não existem muitos materiais pedagógicos disponíveis. As sugestões a seguir são propostas que podem ajudar na criação dos materiais próprios de cada local.

Material 01 – Circuito Projeto de Vida

Disponível em: www.circuitoprojetodevida.com.br

Este projeto foi desenvolvido Grupo Marista, que além de trabalhar em suas obras disponibilizou um site independente do portal da sua instituição a fim de que educadores e jovens de outras instituições também possam usufruir do material. O diferencial desta proposta é que ela está disponível online e possui uma dinâmica interativa, de modo que facilita muito para os jovens, pois as propostas pedagógicas que envolvem as novas tecnologias tendem a despertar muito interesse entre eles.

Observação: talvez a proposta possa não dialogar com a realidade dos jovens em que você trabalha. Por isso, uma sugestão seria criar um blog, uma página numa rede social ou até mesmo um site com os jovens com os quais você trabalha, potencializando os usos da internet.

Material 02 – Projeto de Vida - Programa Ensino Integral – São Paulo

Esta proposta é desenvolvida pelo Programa Ensino Integral, da Rede Estadual de Educação de São Paulo. O seu objetivo é de assegurar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes por meio de um novo modelo de escola. Esse novo modelo, entre outras características, prevê jornada integral aos alunos, currículo integrado, matriz curricular diversificada, Regime de Dedicção Plena e Integral dos educadores e infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas do Programa Ensino Integral. Essa estrutura visa proporcionar aos alunos as condições necessárias para que planejem e desenvolvam o seu Projeto de Vida e se tornem protagonistas de sua formação. O Programa, inicialmente direcionado a escolas de Ensino Médio, teve sua primeira expansão em 2013, quando passou a atender também os anos finais do Ensino Fundamental.

A proposta apresenta quatro cadernos, dois para os professores e dois para os estudantes (1 para os anos finais do Ensino Fundamental; 1 para o Ensino Médio). Nos links a seguir é possível acessar o material.

Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais: Caderno do Professor

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-pv-professor-ef.pdf>

Projeto de Vida – Ensino Médio: Caderno do Professor

https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-pv_professor_em.pdf

Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais: Caderno do Aluno

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyb3Nhc291c2FudHxneDo2OTU5NWY4MDA0NmIwYzBi>

Projeto de Vida – Ensino Médio: Caderno do Aluno

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyb3Nhc291c2FudHxneDpkNzBhMGE5ZTdiNzkyNDM>

Observação: Este material foi desenvolvido para o trabalho educativo em espaços escolares e dentro de uma secretaria de educação que tem as suas próprias concepções político-educativas. Em vista disso, pode e deve ser adaptado de acordo com a realidade social onde for trabalhado. Existem propostas de dinâmicas, sugestões de músicas, atividades interativas que podem inspirar o trabalho em outras situações.

Material 03 – Fanzine sobre Projeto de Vida

Este material foi produzido pelo Observatório da Juventude da UFMG. Ele apresenta reflexões, imagens, questionamentos, ideias sobre o projeto de vida. Para quem trabalha com jovens, os fanzines podem ser utilizados como um meio pedagógico para trabalhar o projeto de vida, onde cada jovem pode produzir o seu. O fanzine pode ser realizado de

forma manual através de recortes, textos, imagens, etc., mas também pode ser realizado através de computador, caso se tenha disponibilidade.

Fanzine da UFMG:

<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/fanzine-projeto-de-vida-2/>

Observação: Na internet existem vários artigos e vídeos no YouTube sobre como fazer o uso pedagógico dos fanzines, que podem ser consultados para ajudar na produção.

Material 04 – Sugestões de filmes para trabalhar sobre o Projeto de Vida

- Em algum lugar do futuro (episódio da série “Cidade dos Homens”)
- 5 X Favela: Agora por nós mesmos
- Linha de Passe
- Preciosa
- Meu nome não é Johnny
- Vidas Sem Rumo - The Outsiders
- Maria cheia de graça
- Juno
- Na natureza selvagem
- Hair
- 1969 – o ano que mudou nossas vidas
- Edukators

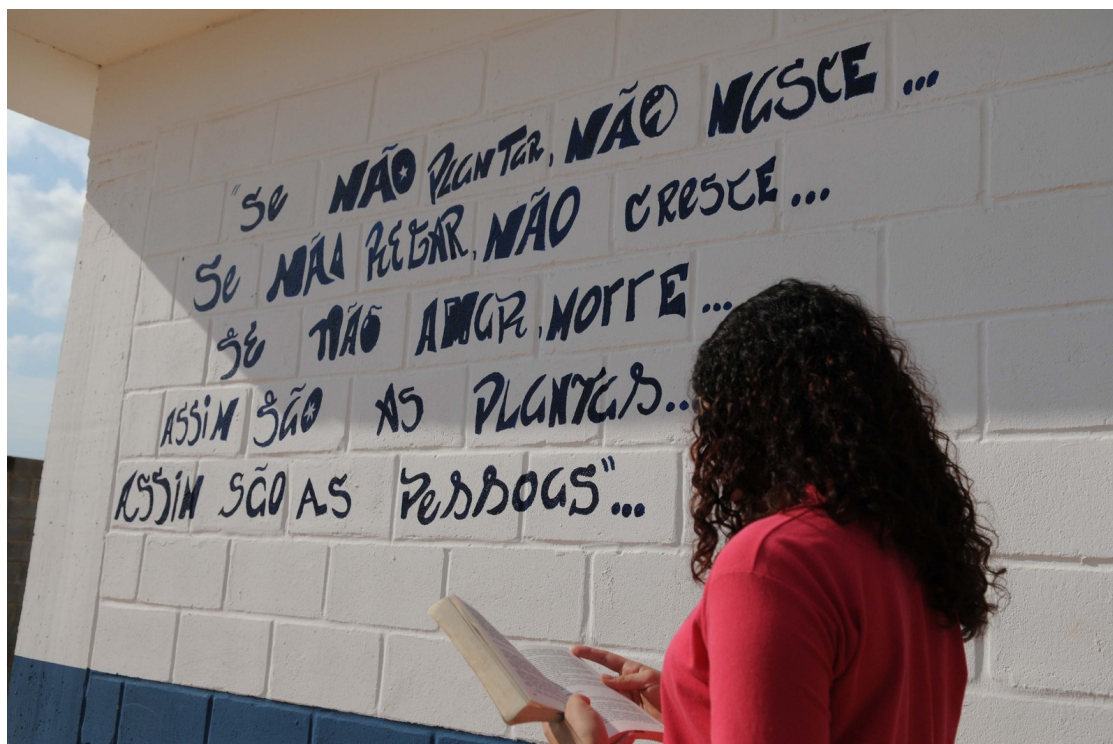


Figura 6: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/yy6gk8v3>

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena W. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: [s.n], 2005.

KRAUSKOPF, Dina. Juventudes na América Latina e no Caribe: dimensões sociais, subjetividades e estratégias de vida. In: THOMPSON, Andrés A. **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo: Peirópolis, 2005, p. 166-169.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global**. Tradução de Adriano Marinho et al. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

MUXEL, Anne. Jovens dos anos 90: à procura de uma política sem “rótulos”. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, n. 5 e 6, maio/ago. e set./dez., p. 151-166, 1997.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE DA UFMG. **Fanzine – Projeto de Vida**. UFMG, 2012.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PERONDI, Maurício; VIEIRA, Patricia M. A construção do conceito de juventudes. In. PERONDI, Maurício, et. all. **Infâncias, Adolescências e Juventudes na perspectiva dos direitos humanos: Onde estamos? Para onde vamos?** Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

URTEAGA, Maritza. **La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporâneos.** México D.F.: Casa Abierta al Tiempo; Juan Pablos Editor, 2011.



Imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y5dgb8vy>

Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção de Paz

Lia Maria Suzin⁴⁴

1. INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

1.1 Sobre Justiça Restaurativa

A Justiça Restaurativa, no formato muito próximo ao que temos na atualidade desenvolveu-se nos anos 70 em comunidades norte-americanas menonitas, de onde surgiu a teoria da JR inicialmente, no entanto ressalta-se que os povos nativos, indígenas da América do Norte e Nova Zelândia são as raízes que antecedem as iniciativas menonitas

⁴⁴ Bacharel em Direito. Instrutora e Facilitadora de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz. Facilitadora pelo PAV – Projetos de Alternativa à Violência – SERPAZ/ECOPAZ. Assistente Jurídico na Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre. Mãe do Eduardo.

e mais, a raiz da JR é tão antiga quanto a própria história da humanidade. (ZHER, 2012, p.22)

Nesse sentido de nascedouro comunitário, é a partir do mesmo ano de 1970 que surgem os conselhos comunitários, denominados “centros de justiça comunitários” estruturados por iniciativas de movimentos sociais de minorias, mulheres, Gays e negros. São esses atores que formatarão as práticas restaurativas adequando-as às demandas existentes na comunidade e aplicando-as nos centros comunitários.

No Canadá, em 1974, surgem os “Programas de reconciliação vítima-ofensor”, e no ano de 1977, estes mesmos programas tomam formato nos Estados Unidos. Ainda, no final dos anos 70, a “mediação vítima-ofensor” é aplicada à justiça juvenil na Inglaterra, Escandinávia e Europa Ocidental. Referida metodologia promove a substituição do termo vítima por “pessoa afetada pelo crime” e o termo criminoso por “ofensor”, indicando que o caminho da estigmatização é contrário ao que já preconizava a Justiça Restaurativa.

Nos anos 80, os “Círculos de Sentença” são criados através de grupos “*First Nations*” por povos do sul do Canadá. Estes círculos objetivam a resolução de conflitos, restauração da ordem e harmonia, cura dos envolvidos e necessidades atendidas, correspondendo a um formato muito próximo dos Círculos de Construção de Paz, diferenciando-se apenas quanto a aplicabilidade (os Círculos de sentença, como o nome já indica são direcionados a processos judicializados).

As “Conferências de grupos familiares” a partir de 1989 são implantadas em países como Nova Zelândia Nova Gales do Sul, Austrália, Inglaterra, Canadá e EUA.

No final dos anos 90 surgem os “Grupos de Defesa de Direitos de Vítimas, direcionados ao atendimento de mulheres e crianças (ACHUTTI, 2016, p.56-59).

Todas essas metodologias anteriormente citadas são correlatas à Justiça Restaurativa no que objetivam, e em termos de valores e princípios, e principalmente todas têm a cultura de paz, de pacificação social como mote.

Os “Círculos de Construção de Paz” têm seu nascedouro com os indígenas norte-americanos e canadenses (Província de Yocun) sendo que é o Juiz Berry Stuart quem aplica inicialmente os chamados “Círculos de Sentença” no Canadá. Direcionada inicialmente para os autóctones do Canadá, influenciou posteriormente a Resolução 2002/12 da ONU quanto aos meios alternativos de resolução de conflitos.

É nos Estados Unidos, na esfera da justiça criminal do Estado de Minnesota que os Círculos de Construção de Paz começam em termos de aplicação e com o objetivo de, a partir da visão filosofia da Justiça Restaurativa, incluir todos os envolvidos em um crime em um processo de compreensão de danos e criação de estratégias para a reparação destes danos. Podemos pontuar como objetivo do Círculo o desenvolvimento de um sistema de apoio a quem foi vitimado pelo crime, a decisão de uma sentença que deverá ser cumprida pelo ofensor e a determinação de obrigações com o intento de fortalecimento da comunidade como medida de evitar crimes futuros.



Figura 1: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y23n3wf7>

Embora os Círculos de Construção de Paz tenham iniciado em varas criminais e audiências de sentenciamento, aos poucos a metodologia foi disseminada para outros espaços e situações: escolas, locais de trabalho, associações de bairro, famílias, egressos

do sistema prisional, etc. Kay Pranis pontua que essa multiplicação se deu de forma espontânea e por interesse e comprometimento individual sem um prévio planejamento ou organização (PRANIS, 2010. P. 20-26).

Ainda, oportuno frisar alguns nomes que são expoentes da Justiça Restaurativa e que muito contribuíram adotando, aplicando, sistematizando e divulgando, a JR, sendo que ainda atuam seja de forma vivencial ou através de legado. São eles: Howard Zehr (1985-1995), Mark Umbreit (1985-1994), Kay Pranis (1994), Tony Marshall (1985) e Martin Wright (1982), juízes neozelandeses Mick Brown e Fred McElrea.

Sob o aspecto normativo, os marcos jurídicos internacionais de Direitos Humanos que tratam/disciplinam a Justiça Restaurativa, especialmente no âmbito do Sistema ONU a precursora é a Resolução nº199/26 de 28 de julho de 1999, intitulada “Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na Justiça Criminal”. Com base nessa Resolução, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) passou a recomendar a formulação de padrões no campo da mediação e da Justiça Restaurativa.

Em 27 de julho de 2000, a ONU edita a Resolução nº 2000/14, intitulada “Princípios Básicos para utilização de Programas Restaurativos em Matérias Criminais”. A resolução propõe a manifestação dos Estados Membros e de organizações intergovernamentais e não governamentais competentes, assim como de institutos da rede das Nações Unidas de Prevenção do Crime e de Programa de Justiça Criminal, sobre a pertinência e os meios para se estabelecer princípios comuns na utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal.

Posteriormente, em 2002, outra Resolução intitulada “Planejamento das Ações para a Implementação da Declaração de Viena sobre Crime e Justiça – Respondendo aos desafios do Século Vinte e Um” foi elaborada. E, por derradeiro, em 24 de julho de 2002, a Resolução nº 2002/12 sintetiza a Justiça Restaurativa na normativa internacional. Em síntese a Resolução 2002/12 da ONU define três princípios fundamentais: o programa restaurativo, o processo restaurativo e o resultado restaurativo. O Programa Restaurativo é qualquer programa utilize processos restaurativos buscando um resultado restaurativo. O Processo Restaurativo se dá através do encontro entre vítima, infrator e outras pessoas ou membros comunidade, orientados geralmente por um facilitador. O Resultado

Restaurativo é o acordo alcançado durante esse encontro (processo restaurativo), que inclui responsabilidades para o autor do ato delitivo, com o intento de satisfazer as necessidades individuais e coletivas das partes e almejando a reintegração social da vítima e do infrator.

No Brasil, estudos teóricos e observação da prática judiciária sob o prisma restaurativo foram iniciados em 1999 sob a inspiração do professor Pedro Scuro Neto, sendo que, em 04 de julho do ano de 2002, o Juiz da 3ª Vara da Infância e Juventude de Porto Alegre, Dr. Leoberto Brancher, “aplica” prática restaurativa em um em ilícito envolvendo dois adolescentes no que ficou conhecido como “Caso Zero”. No ano de 2005 com a realização do Fórum Social Mundial na cidade de Porto Alegre a Justiça Restaurativa ganha impulso, surgindo o projeto piloto “Justiça Para o Século 21”⁴⁵, projeto com objetivos que estão circunscritos à promoção de estratégias de pacificação social baseadas na difusão dos princípios e no desenvolvimento das práticas restaurativas para prevenção e transformação construtiva de conflitos em âmbito judicial e extrajudicial.



Figura 2: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y5dcjv8t>

⁴⁵ Disponível em: <http://www.justica21.org.br/>

A Resolução do CNJ 225 editada no Brasil em 31 de maio de 2016 é a norma que atualmente dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no Poder Judiciário, contendo diretrizes para a implementação e difusão da prática da JR. A Resolução é resultado de uma minuta desenvolvida por um grupo de trabalho instituído pelo presidente do CNJ no ano de 2016, ministro Ricardo Lewandowski.

Conceitualmente a Justiça Restaurativa recebe as seguintes definições (algumas delas):

“Acima de tudo a Justiça Restaurativa é um convite ao diálogo, para que possamos apoiar um ao outro e aprender uns com os outros. É um lembrete de que estamos todos interligados de fato.” (Zher, 2012, p.76)

Para Tony Marshall é a de ser “a justiça restaurativa um processo através do qual todas as partes interessadas em um crime específico se reúnem para solucionar coletivamente como lidar com o resultado do crime e suas implicações para o futuro” (FROESTAD e SHEARING, 2005, p. 7980 apud KONZEN, 2007, p. 78)

Gerry Johnstone e Daniel Van Ness (2007, p.5), conceituam a JR como “ um movimento social global que apresenta enorme diversidade. O seu objetivo maior é transformar a maneira como as sociedades contemporâneas percebem e respondem ao crime e outras formas de comportamentos problemáticos”.

Paul Mccold e Ted Wachtel, definem a JR como “[...] um processo colaborativo que envolve aqueles afetados mais diretamente por um crime, chamados de ‘partes interessadas principais’, para determinar qual a melhor forma de reparar o dano causado pela transgressão” (2003 apud KONZEN, 2007, p. 79)

Segundo um dos principais autores sobre o tema, Howard Zehr “a justiça precisa ser vivida, e não simplesmente realizada por outros e notificada a nós”. Para ele, a participação direta na solução de um conflito é uma das formas de se transmitir a sensação de justiça para as partes envolvidas (ZEHR, 2008, p. 191).

Fátima De Bastiani, instrutora e facilitadora de Círculos de Construção de Paz e que acompanha Kay Pranis em todas as atividades realizadas no Brasil ensina que Justiça Restaurativa é uma **filosofia e um movimento social** que nos traz um enfoque totalmente diferente para pensarmos em crime e vitimização. Acrescenta que o sistema retributivo está focado na punição, e entende o Estado como o titular, a “vítima” de atos criminosos

o que faz com que as reais vítimas e os reais agressores ocupem o papel de meros coadjuvantes. O empoderamento das partes que se dá através da JR, para resolução de conflitos, desloca da mão do Estado o papel de “titular” e devolve às pessoas, à comunidade. Quando o protagonismo das partes é incentivado, uma maior responsabilidade frente ao delito se opera, adere-se a uma cultura do respeito às normas jurídicas que vem acompanhada da eliminação ou minimização para a vítima e para o coletivo do temor de novas violações.

O Juiz Leoberto Brancher, precursor da Justiça Restaurativa no Brasil entende que o fato da justiça, como sistema institucional, contemplar um padrão cultural em que se deflagra um reflexo na crença da legitimidade do emprego da violência como mecanismo de compensação das injustiças e acaba por chancelar o emprego da “pedagogia punitiva”, relações de poder estarão reproduzidas e mais distante estaremos do resgate do reconhecimento da humanidade que em todos habita. Howard Zehr também traz a Justiça Restaurativa como um mecanismo destinado a introjetar valores mais humanitários no sistema de justiça (ZEHR, 1995).



Figura 3: disponível em: <https://tinyurl.com/yxq43awa>

A Justiça Restaurativa representa uma ferramenta de intervenção social que parte da desconstrução da visão do ofensor em uma “imagem encarnada do mal”, e apresenta

práticas visando “reparar o dano”⁴⁶, aproximar os atores centrais (quem sofre o dano e quem o impinge) dialogar para construção da solução dos problemas, e decidir as consequências do ato ilícito.

Daniel Achutti em sua obra *Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal*, pontua que ao se falar na participação de conflitos, quando se aborda a ação criminosa não se pode isolar o sujeito infrator dos demais integrantes do cenário social e responsabiliza-lo apenas como “culpado” pelo fato delituoso. A ação não pode estar desvinculada de seu autor, existe a necessidade de ampliação da abordagem, de forma a tentar compreender a situação problemática como “algo maior e mais complexo do que apenas como uma conduta humana livre e consciente direcionada a determinado fim”.

A proposta de mudança das lentes na JR, também a mudança das perguntas! Quem foi prejudicado? Quais são suas necessidades? Quem tem obrigação e quem é responsável por atender tais necessidades? Quem tem interesse legítimo na situação? Que processo conseguirá envolver os interessados a fim de encontrar uma solução?

Princípios que norteiam a Justiça Restaurativa:

1. informação plena sobre o procedimento das práticas restaurativas anteriormente à participação;
2. autonomia e voluntariedade para participação em todas as fases do procedimento restaurativo;
3. respeito mútuo entre os participantes do diálogo;
4. envolvimento da comunidade em observância dos princípios da solidariedade e cooperação;
5. corresponsabilidade ativa dos participantes;
6. atenção às peculiaridades socioeconômicas e culturais entre os participantes;
7. promoção de relações equânimes e não hierárquicas;
8. facilitação do diálogo por pessoa qualificada em procedimentos restaurativos;

⁴⁶ Ao se estabelecer que está em jogo é um conflito – e não apenas um delito (infração à norma legal) busca-se reparar o dano a uma pessoa, reduzindo a importância do fato delituoso, como fato típico, ilícito e culpável que merece a reprimenda estatal por preencher integralmente estes elementos. Disponível em <http://www.arcos.org.br/periodicos/revistaeletronicadedireitoprocessual/volumeiii/justicarestaurativaumnovoconceito>

9. direito ao sigilo e a confidencialidade de todas as informações colhidas no processo restaurativa;
10. interdisciplinaridade da intervenção;
11. garantia irrestrita dos direitos humanos, promovendo a dignidade;
12. atenção às necessidades das pessoas envolvidas no conflito;
13. integração com a rede de políticas sociais em todos os níveis da federação;
14. desenvolvimento de políticas públicas integradas;
15. interação com o sistema de justiça, sem prejuízo de práticas com base comunitária;
16. promoção da transformação de padrões culturais;
17. inserção social das pessoas envolvidas;
18. monitoramento e avaliação contínua das práticas restaurativas.

1.2 Sobre Círculos de Construção de Paz

Os Círculos de Construção de Paz são baseados em metodologia herdada da ancestralidade, dos ensinamentos dos povos indígenas + valores (nosso EU verdadeiro).



Figura 4: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y2ej6vwd>

Através de uma compreensão profunda do desenvolvimento social e emocional como seres humanos e da conscientização emocional desencadeia-se o desenvolvimento relacional.

Círculos não tem a ver com desempenho, nem julgamentos, nem direcionamento para um resultado pré-determinado.

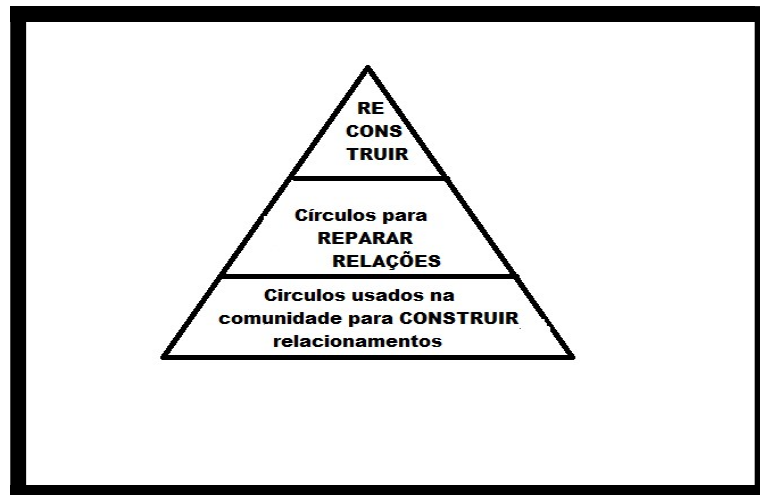
São Valores do Círculo: Voluntariedade, Igualdade, Conexão, Inclusão, Horizontalidade e Responsabilidade, ao passo que os pressupostos centrais do Círculo (de todos) são: 1º Dentro de cada um de nós está o verdadeiro eu: bom, sábio e poderoso; 2º O mundo está profundamente interconectado; 3º Todos os seres humanos têm um profundo desejo de estarem em bons relacionamentos; 4º Todos os seres humanos têm dons; cada um é necessário pelo dom que traz; 5º Tudo de que precisamos para fazer mudanças positivas já está aqui; 6º Seres Humanos São Holísticos; 7º Nós Precisamos de Práticas para criar hábitos de viver a partir do EU verdadeiro

Os Círculos de Construção de Paz revelam as aspirações mais profundas, expõem os valores fundamentais inerentes a todos seres humanos, expressam a verdade pessoal pois são um espaço construído coletivamente em que se partilha o tempo, a igualdade, a conexão e a inclusão.

Quando se está em Círculo a voluntariedade é premissa básica (pessoalmente entendo como a mais importante, a básica das básicas, sem a qual não é possível nem se falar em Círculo) e juntamente com a horizontalidade promovem a participação e a co-responsabilização dos participantes.

Círculos serão realizados de acordo com a função a que se destinam, ou seja, dependem dos problemas (ou não necessariamente problemas) que emergem das relações, dependem do que está sendo necessário ser trazido ao diálogo e à troca. Assim, temos uma diversidade extensa de propostas de abordagem na construção de um Círculo, mas em todas as construções de Círculos será na partilha das experiências pessoais de alegria, dor, dificuldade, lutas, conquistas, superações, na expressão das vulnerabilidades que a sabedoria se fará presente, que a compreensão de situações de adversidade (ou não) se apresentarão.

Pela diversidade de assuntos, de possibilidades, inicialmente os Círculos são divididos em 3 “categorias”: Círculos Complexos (Reconstrução), Círculos de Restabelecimento (Reparação) e Círculos de Construção.



Os Círculos mais complexos, também chamados de conflitivos, envolvem situações onde já houve ruptura das relações, onde o litígio se estabeleceu, um crime ou ato infracional ocorreu (como exemplo cita-se os Círculos de Resolução de Conflitos, realizados no decorrer de um processo judicializado envolvendo menores em conflito com a lei, em que se buscará a realização de todo o processo restaurativo, com a participação do adolescente/jovem que praticou o ato infracional, a pessoa que foi lesada diretamente (vítima) e a comunidade de apoio (responsáveis legais, membros da comunidade...). Nesses Círculos a resolução ocorre através da formação de um acordo consensual.

Os Círculos de Reparação, também chamados de Restabelecimento, têm como foco o compartilhamento de situações em que houve um trauma ou uma perda, pode existir ou não a necessidade de consenso.

Já os Círculos de Construção, que estão na “base da pirâmide, são os que, via de regra, não envolvem consenso. São construtores de relacionamentos e abordam a maior diversidade de possibilidades, como: Círculo de Celebração; Círculo de Diálogo; Círculo de Aprendizagem; Círculo de Fortalecimento de Vínculos Familiares / de Equipes de Trabalho; Círculo de Diálogo, Círculo de Autocuidado; Círculo de Reverência à

Ancestralidade; Círculo de Elementos de Relacionamentos Saudáveis, dentre muitos outros.

2. ARTICULAÇÃO DA TEMÁTICA COM A EDUCAÇÃO SOCIAL E A PRÁTICA DE EDUCADORES SOCIAIS

A Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção de Paz têm uma estreita ligação com a Educação Social e com as possibilidades de se ofertar (e receber) práticas restaurativas e implementar processos restaurativos por parte dos Educadores Sociais.

Kay Pranis fala muito em todos os encontros de formação ou de supervisão acerca da necessidade de “cuidar de quem cuida”. Desta forma, uma das intersecções entre os profissionais da Educação Social e os Círculos é justamente o recebimento do suporte que o Círculo oferece, uma possibilidade de compartilhar as inúmeras angústias, conquistas, dúvidas, conhecimentos, experiências. Um espaço de acolhimento (sem julgamento) em que se pode sentir confiante e também vulnerável através da troca, do compartilhar, encontrando a conexão, a compreensão e o diálogo no grupo, um suporte para a caminhada, que não é terapia, mas possui efeito terapêutico.

Em vista das muitas possibilidades de aplicabilidade dos Círculos é possível (e diria muito desejável) a disseminação da metodologia em todos os espaços educacionais como forma de oferta de escuta, de criação de um ambiente de partilha de conhecimentos, de sabedorias.

Uma possibilidade também de desenvolvimento da escuta empática e da prática de uma comunicação não violenta, aprimorando-se capacidades relacionais do educador nos diversos espaços de atuação com as pessoas (e entre elas) - famílias em risco, nas intervenções comunitárias, nos ambientes de aprendizagem, junto ao acolhimento social a idosos.

Nos espaços onde a Educação Social é ofertada encontram-se comunidades intensas, dinâmicas, e que o tempo todo a convivência, a tolerância, o respeito às diferenças são necessidades identificadas mediante o olhar observador do Educador Social, assim, os Círculos são espaços intencionais estruturados, e uma excelente ferramenta para os participantes conseguirem realmente estar juntos, desenvolver

habilidades e suprir faltas, eis que promove a conexão, a compreensão, o diálogo, o que impacta em todos os aspectos de convivência e em todos os espaços socializados.

Ainda, o Círculo preenche a função comunitária básica: mantém um equilíbrio saudável entre as necessidades individuais e as necessidades do grupo.

Quando estamos usando o Círculo como uma prática regular nos espaços da comunidade, não estaremos simplesmente construindo relacionamentos ou resolvendo conflitos, estaremos praticando maneiras básicas de ser que são fundamentais para sermos bem-sucedidos **juntos**. A política da colaboração em detrimento da competitividade, o “ganha-ganha”.

O compartilhamento de saberes e o olhar para as necessidades reais que cada um carrega dentro de si que a Educação Social reconhece, preconiza, existe pontualmente dentro da prática do Círculo de Construção de Paz, que abre espaço para a voz e a escuta, de forma interconectiva, que reconhece, o valor intrínscico de cada um para o todo.

Há muito mais acontecendo do que cadeiras posicionadas formando um Círculo....



Figura 6: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/yywnvfgv>

Referências Bibliográficas

ACHUTTI, Daniel. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal – contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil**. 2ªed. São Paulo. Editora Saraiva. 2016.

BASTIANI, Fátima De. **A experiência americana de justiça restaurativa e a humanização da pessoa encarcerada**. Seminário realizado em agosto de 2018. Universidade de Caxias do Sul.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança : guia de práticas circulares : o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Tradução: Fátima De Bastiani. Porto Alegre : Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas.2011

JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel W. **The meaning of restorative justice**. In: JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel W. (Orgs.). **Handbook of restorative justice**. Cullompton e Portland: Willan Publishing, 2007.

JPA012016: Parte I Justiça Restaurativa. In:
<http://sinase.ceag.unb.br/moodle/mod/page/view.php?id=475>

KONZEN, Afonso Armando. **Justiça Restaurativa e o Ato Infracional:desvelando sentidos no itinerário da alteridade**. Ed. Livraria do Advogado. Porto Alegre. 2007.
LUZ, Natália da. **Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência**. Por Dentro da África. Disponível em:
<<http://www.pordentrodafrika.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>>

MORRIS, Alisson, **Critiquing the critics: a brief response to critics of restorative justice**. The British Journal of Criminology, v.42, n.3, 2002

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciúncula. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática** . 1ª ed. São Paulo. 2009.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo. Ed. Palas Athena. 2010.

RESENDE, Ana Catarina Zema de; ARAÚJO, Fabíola Souza. **A Justiça Restaurativa Para os Autóctones do Canadá e o caso R.V. Gladue**. Disponível em: <[HTTP://publicadireito.com.br/artigos/?cod=e833405930e90a24](http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=e833405930e90a24)> Acesso em julho 2019.
ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes – Um novo foco sobre o crime a Justiça – Justiça Restaurativa**. Ed. Palas Athena.

_____. **Justiça Restaurativa**. São Paulo. Tradução Tônia Van Acker. Ed. Palas Athena. 2012.

Enquanto ciência, a educação tem como foco a formação e constituição do ser humano como sujeito. Ou seja, um ser que pensa a sua realidade, reflete e age sobre ela, transformando o meio em que vive. E é justamente nessa perspectiva que a aproximação dos campos da educação e da comunicação favorece múltiplos olhares sobre a condição e o desenvolvimento humano, permitindo a construção compartilhada de informações, conhecimentos e experiências em um contexto de trocas e interações sociais que podem estimular o exercício da cidadania. Freire (1982), já indicava que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Na concepção de Vygotsky (1989), o ser humano constitui-se na sua relação com o outro social.

A expansão da Educomunicação iniciou em diversos países, de modo especial no Canadá, Grã-Bretanha e Estados Unidos. A partir de pesquisas realizadas no Canadá com os veículos de comunicação na década de 60, como a análise de uma educação no cinema e em 1996 com estudos e cursos promovidos pela organização canadense Media Awareness Network foram definidos oito princípios e premissas para a Educomunicação (VIVARTA, 2004):

- a) Todos os tipos de mídia são construções – a mídia não é um simples reflexo da realidade externa. Ela apresenta produções que tem propósitos específicos.
- b) A mídia constrói a realidade – frequentemente apresenta observações e experiências pré-construídas, com atitudes e interpretações já embutidas.
- c) O público negocia significados na mídia – cada indivíduo interage de forma única com os textos da mídia, com base em fatores como gênero, raça, idade, classe social e experiência de vida.
- d) A mídia tem implicações comerciais – a capacidade de entender a mídia inclui a consciência da base econômica da produção dos meios de comunicação de massa.
- e) A mídia contém mensagens ideológicas de valor – a capacidade de entender a mídia envolve a consciência das implicações ideológicas e dos sistemas de valores dos seus textos.
- f) A mídia tem implicações políticas e sociais – dela decorre efeitos políticos e sociais. A mudança da vida familiar, o uso do tempo de lazer e as campanhas políticas pela televisão são três exemplos disso. A mídia também tem um papel importante na mediação de eventos e questões globais, dos direitos civis ao terrorismo.
- g) Forma e conteúdo estão intimamente relacionados com a mídia – Cada meio tem sua própria gramática e codifica a realidade de forma única.
- h) Cada tipo de mídia tem formas e estéticas peculiares – os estudantes devem ter capacidade não apenas para decodificar e

entender os textos da mídia, mas também para apreciar a forma estética e peculiar de cada meio. (Adaptado de Media Literacy Resource Guide. Ministry of Education, In VIVARTA, 2004, p. 270).



Figura 1: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/yyx7bnud>

A partir dessas oito premissas foi possível entender a mídia sobre outros prismas, favorecendo a leitura crítica, melhor análise dos objetivos, abrindo espaço para novas discussões e trabalhos que integram a relação educação e comunicação em vários países do mundo.

Na América Latina, pesquisas e experiências práticas em Comunicação/Educação também começam a conquistar espaço, a partir dos anos 1980, através de Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Mário Káplun. Segundo Ismar de Oliveira Soares (2011a), principal responsável pela sistematização do pensamento educomunicacional, as pesquisas na área remontam ao início do século XX, quando, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, os trabalhos com media literacy e media education ganharam força. Sobre a comunicação na educação, MartínBarbero analisa:

Como afirma Ricoeur (1969:80): a análise da língua desemboca sobre esse outro registro hermenêutico que faz surgir o mundo como horizonte da palavra. E é nesse tecido de coisas e palavras que a comunicação revela sua espessura: não existe comunicação direta, imediata, toda comunicação exige [...] elementarmente desprender-se das coisas, todo comunicar exige alteridade e impõe uma distância. A comunicação é ruptura e ponte: mediação (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.30).

Comunicare do latim, significa pôr em comum; há, ainda, derivações que sugerem os significados de ‘pertencer’ ou ‘entrar em relação com’. Camatti (2010), defende que a ação de comunicação possui quatro dimensões: a de ligar um emissor a um receptor; a de integrar um indivíduo a outros; a de formar opiniões para correlacioná-las a novas lógicas; e a de construir ideias inovadoras remodelando as ideologias existentes e edificando outras visões de mundo.

Na lógica das interações, pode-se dizer que a comunicação é um processo social focado na ampliação da capacidade das pessoas inter-relacionarem entre si como agentes ativos no meio em que vivem, promovendo mudanças em sua realidade a partir dessas interações. A Educomunicação surge desta concepção, baseada na interação comunicação/educação. Ou seja, adotar uma perspectiva da comunicação educativa que se configura como uma relação dialógica do agir educ comunicativo, definida como um “campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade” (SOARES, 2000, p. 12).

Conforme o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), estudos desenvolvidos sobre a inter-relação comunicação e educação apontam para a emergência de um campo de intervenção social caracterizado por oferecer um suporte teórico-metodológico que permite aos agentes sociais compreenderem a importância da ação comunicativa para o convívio humano, a produção do conhecimento, e para a elaboração e implementação de projetos colaborativos de mudanças sociais

O conceito da Educomunicação propõe, na verdade, a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar. Em resumo, a Educomunicação tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação (NCE, s.d.).

Tendo em vista que uma das principais funções da educação é a formação da consciência crítica do indivíduo e estimular possibilidades para a própria reprodução ou construção (Freire, 2003), é necessário investigar a educação através de uma ótica comunicativa. Ainda que operem segundo lógicas distintas, a comunicação e a educação são sistemas que possuem laços de dependência e é nesse aspecto que surge um terceiro campo em construção: a Educomunicação.

Conhecer e estudar o campo que contempla a educação e a comunicação significa compor um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. A palavra comunicação vem do latim *communis*, comum; e *communicare*, tornar comum, compartilhar. Logo, algo para ser comum necessita, ao menos, do outro para o confronto verificador de igualdade. Daí a conclusão de que a comunicação é uma questão eminentemente social e interpessoal. Ela só ocorre quando se compartilha algo com alguém.



Figura 2: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/yy4zybku>

Diante dessa conceituação, podemos citar novamente Paulo Freire (1983) que sustenta a premissa de que a comunicação é indispensável para a transformação social. Um dos indícios da integração das categorias comunicação e diálogo pode ser vista no trecho “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69). Na ocasião do V Colóquio Internacional Paulo

Freire, Accioly (2005) registra que “A comunicação e a educação nasceram e cresceram juntas, tornando-se dependentes uma da outra para que pudessem ocorrer” (p.3).

O papel da comunicação, em um âmbito educativo, tem o objetivo de problematizar a opinião pública a respeito das informações científicas e tecnológicas, culturais, esportivas, nacionais, locais; tendo a perspectiva de que todos têm algo a aprender, a ensinar em uma troca de conhecimento. A Educomunicação é uma área de conhecimento relativamente recente, a qual se fundamenta, sobretudo, na interface entre os campos da Comunicação e da Educação.

Os meios de comunicação assumem papel relevante na construção da realidade dos indivíduos e na formação da cidadania, pois oferecem condições de acompanhar a dinâmica social tanto próxima como distante por meio das notícias factuais, dos comentários nos diversos programas e nos conteúdos das reportagens. Mas é preciso aprender a interpretar os fatos criticamente e com olhar do cidadão que conhece seus direitos e seus deveres. Essa percepção pode ser auxiliada a se expandir com a Educomunicação, instrumento de construção de novos saberes e de democratização da informação e que suplementarmente pode apoiar a construção da identidade do indivíduo com o seu ambiente de vida.

Jesús Martín-Barbero, define que a Educomunicação é uma vertente no universo ensino aprendizagem e envolve um novo perfil profissional, conhecedor, tanto das áreas da comunicação e da educação quanto das transformações políticas que podem ser propiciadas pela escola e pelos efeitos da comunicação. Segundo o autor,

A educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia, na qual as pessoas vivem, desajustadora da acomodação na riqueza e da resignação na pobreza. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 60)



Figura 3: imagem disponível em: <https://tinyurl.com/y4aegb7n>

Educomunicar, no entanto, é um processo dinâmico, e ainda em construção, que exige o uso adequado dos recursos da informação nas práticas educacionais. Nas ações educativas, tais recursos, principalmente os meios de comunicação de massa precisam, acima de tudo, favorecer o desenvolvimento do espírito crítico, necessário a um diálogo produtivo e politicamente emancipado, que permita ampliar a capacidade de expressão dos alunos.

A Educomunicação, sob a ótica da descentralização, pode possibilitar que vozes antes silenciadas tenham o direito à expressão de suas práticas, saberes e fazeres, ao mesmo tempo em que possibilita que o cotidiano acadêmico/escolar possa ser visibilizado. Assim, as práticas de ensino, o currículo e as de aprendizagem, perpassam o universo restrito das salas de aula e pátios das escolas para as câmeras, máquinas fotográficas, para o rádio, para o jornal e internet, revestindo-se de materialização, criticidade e permanência.

Referências Bibliográficas:

CAMATTI, T. B. **A comunicação organizacional na era da complexidade.** In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 4., 2010, Porto Alegre. Anais ... Porto Alegre: Abrapcorp, 2010. IV Abrapcorp, 2010. Disponível em: <http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT2/GT2_Tassiara.pdf>. Acesso em: 27 Ago.2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações.** In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011b. p.13-29.

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. **Educação e Comunicação na perspectiva de Paulo Freire:**a questão da mídia na prática docente. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife,2005, p.01-12.

VIVARTA, Veet. **Remoto Controle:** linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. Série Mídia e Mobilização Social. Vol.7. São Paulo: Cortez,2004.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

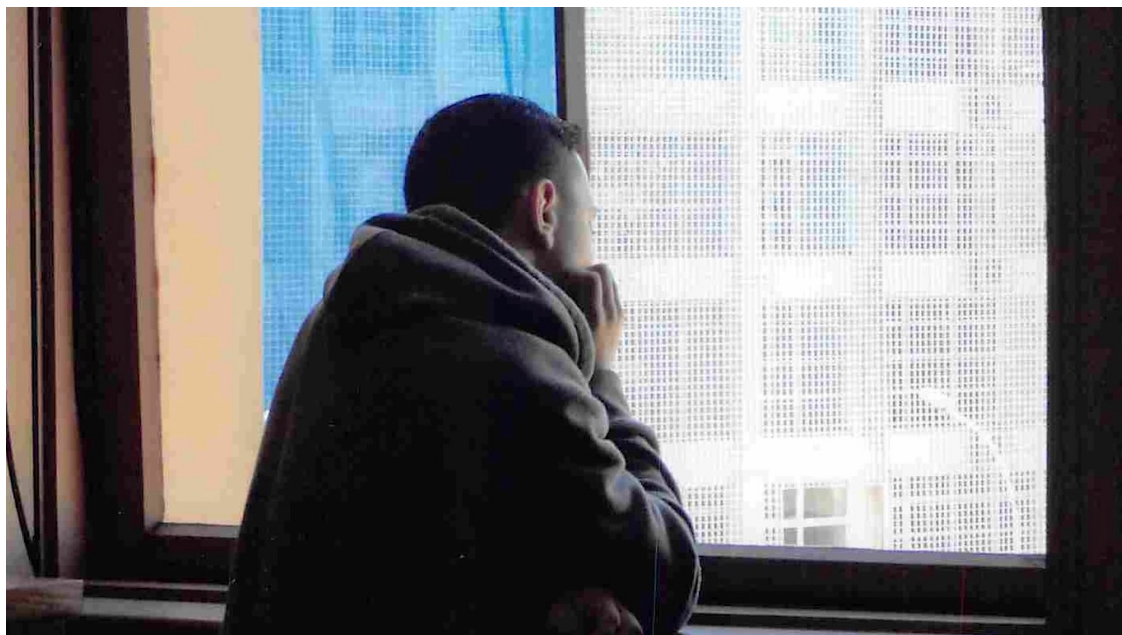


Imagem do filme *Percursos com adolescentes: PPSC 20 anos de história*

ACOMPANHAMENTO JUVENIL E O CIRCULAR POSSÍVEL PELAS RUAS DA CIDADE

Wesley Ferreira de Carvalho⁴⁸

O presente texto pretende refletir sobre o Acompanhamento Juvenil (AJ) como uma metodologia pensada no circular pelas ruas da cidade ao acompanhar jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no PPSC/UFRGS, como possibilidade de trabalho durante o trânsito formativo da Residência em Saúde Mental Coletiva da UFRGS⁴⁹. Como caminhos dessa trama serão realizadas reflexões acerca do tempo das adolescências e das juventudes, pensar nos contextos da política socioeducativa e apresentar o AJ como possibilidade na produção de lugares e construção de experiências singulares em percursos juvenis.

⁴⁸ Assistente Social, Mestrado em Educação (UFRGS). Residente em Saúde Mental Coletiva (UFRGS).

⁴⁹ A Residência em Área Profissional da Saúde constitui-se em ensino de especialização profissional caracterizada por educação em serviço. Assim, tem-se como um dos cenários de prática da Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva o Programa de Prestação de Serviço à Comunidade (PPSC) da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS).

Adolescer

A adolescência é lembrada como uma fase da vida dos sujeitos em uma condição peculiar e especial do desenvolvimento, um período de constante de alterações em competências cognitivas, sociais, psíquicas e emocionais. Discutir ou falar dos tempos do adolescer tem se colocado cada vez mais como processos delicados já que desafiam e convocam à reflexão. Teorias e concepções marcam e estigmatizam os jovens como os principais responsáveis pela onda de violência. Com isso, tal ideia vem sendo socialmente construída e instituída, imperando o desejo de punição como forma de redução da criminalidade. É fundamental desnaturalizar supostas verdades sobre quem é o adolescente, bem como as formas de avaliar, julgar, categorizar e tratar determinados aspectos da sua realidade. Pensar a adolescência e a juventude na sociedade atual ainda é marcá-las fortemente por um turbilhão de paradoxos e ambivalências, em que ora é tomada como fenômeno da cultura, ora como momento necessário do desenvolvimento humano ou reduzida a um processo biológico.

Muitos também são os autores brasileiros que estudam as adolescências e as juventudes⁵⁰ e destacam a complexidade em defini-las ou conceituá-las, apesar de o senso comum codificá-las como homogêneas. Do ponto de vista político administrativo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define a adolescência como a população entre a faixa etária dos doze aos dezoito anos e a juventude dos dezoito aos vinte e quatro anos de idade, bem como o ECA, o SINASE, o PEMSEIS, também considera-se adolescente aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), existe a divisão em três fases: a pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos), a adolescência (15 aos 19 anos incompletos) e a juventude (15 aos 24 anos). A fixação de critérios relativos à compreensão da juventude pode se alargar até os 29 anos.

Outro aspecto interessante é o uso dos plurais visto que viver tais experiências variam de acordo com os modos como são estabelecidas as relações sociais em seus diversos contextos, sejam os familiares, os escolares ou os comunitários. Apesar das diferenças conceituais, neste estudo optou-se pelo que ambos os conceitos guardam de

⁵⁰ Nos campos da Educação, do Serviço Social, da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia ou da Psicanálise, como exemplos.

comum, usando-os não como sinônimos, mas dialógicos, ao pensar a adolescência como pertencente ao que se chama de juventude.

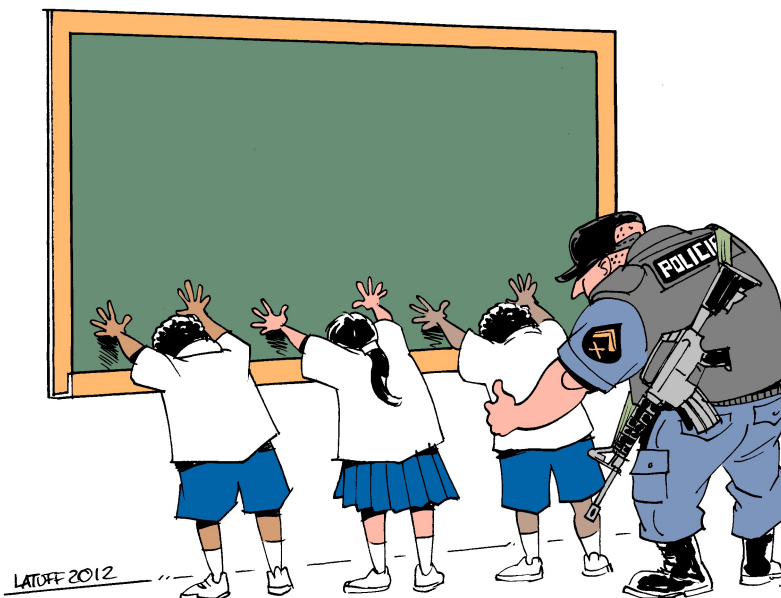


Figura 1: Cartum de Carlos Latuff, disponível em: <https://tinyurl.com/yynvholw>

Socioeducar

Em meados do século XX, os jovens começam a ser considerados perigosos e violentos. A justiça feita pelas próprias mãos e o movimento pela redução da maioridade penal, defendido por políticos e apoiado pela maioria da sociedade brasileira, caminham paralelamente ao aumento de acautelados e com a superlotação do sistema socioeducativo brasileiro. Esses argumentos vêm ganhando força e espaço nas proposições legais que buscam legitimar o aumento do tempo de internação e a redução da maioridade penal, e tais propostas ganham crescente apoio da população, que amedrontada com os índices de violência que circulam cotidianamente na mídia, as incorpora como verdade. É notório o crescimento das “demonizações” sobre os jovens, principalmente quando o tema é a violência, em que associam a estereótipos do ser jovem – ou jovens em particular: negros, pobres, prioritariamente alvos do controle policial – no retrato da mídia como a nova classe perigosa (CASTRO, 2013, p. 54).

É nesse contexto que milhares de adolescentes brasileiros se tornam vítimas precoces de homicídios, criam laços com o tráfico de drogas, ou se tornam alvos do

sistema de justiça juvenil. A socioeducação, como política pública, objetiva construir outros caminhos, novos conceitos de vida e busca o fortalecimento dos princípios éticos da vida social, visto que, ao cometer atos infracionais – art. 103 do ECA – os adolescentes rompem o pacto social. Conforme definido no artigo 104 do ECA são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, ou seja, terão excluídas as consequências de natureza penal, respondendo, nesse caso, a política socioeducativa. Verificada a conduta descrita como crime ou contravenção penal, podem ser sentenciados a cumprirem uma medida socioeducativa – art. 112 do ECA – estabelecida judicialmente (BRASIL, 1990). Nesse sentido, verificada a prática de ato infracional, a autoridade judiciária aplicará medidas socioeducativas que vão da mais branda até a mais gravosa, sendo elas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida – medidas não privativas de liberdade–; semiliberdade e internação em estabelecimento educacional – medidas privativas de liberdade. A medida socioeducativa, por sua vez, é uma resposta da justiça perante o ato infracional e marca o início de um trabalho de responsabilização por parte do adolescente, sendo executada e sustentada pelas instituições, no âmbito do executivo. A sentença judicial corresponde à gravidade da prática infracional e se materializa por meio de medidas socioeducativas, cujo objetivo central é a responsabilização associada à educação, e buscando a mudança da trajetória conflitiva.

Carvalho (2018) define que a socioeducação busca romper com os ciclos de violência vivenciados pelos adolescentes, e orienta enlaçá-los a um processo educativo e voltado à vida em liberdade. Os principais objetivos da socioeducação são

a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, incentivando sempre que possível a sua reparação; a integração social do adolescente e a garantia dos seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento (CARVALHO, 2017, p. 33)

Dentre as medidas aplicáveis, o ECA define no artigo 117 que a medida socioeducativa de PSC consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a 6 meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos, bem como em programas comunitários ou governamentais. As tarefas são atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas

durante jornada máxima de oito horas de modo a não prejudicar a frequência à escola ou jornada normal de trabalho. Já a medida socioeducativa de LA, ainda de acordo com o ECA em seu artigo 118, define que a liberdade Assistida será adotada sempre que for mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, sendo designada pessoa capacitada para acompanhar o caso, podendo ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. A medida deve ser fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.



Figura 2: imagem do filme *Percursos com adolescentes: PPSC 20 anos de história*

O circular possível pelas ruas da cidade

A atuação com os jovens sentenciados à cumprirem uma medida socioeducativa nos convovam a pensar em metodologias de intervenção - clínicas e institucionais - nos contextos das políticas públicas. Como estratégias de intervenções com o juvenil, propõem-se a metodologia de Acompanhamento Juvenil (AJ), que conforme nos orienta Lazzarotto (2013) é um processo que

vai se configurando à medida que percebemos que as modalidades de trabalho e educação das atividades oferecidas para este público juvenil tendem a assumir um lugar no controle, como extensão da institucionalização que se dá pelas medidas. Nesse movimento, pouco

se indaga sobre as histórias, vontades e as perspectivas que este público tem com os espaços educativos e de trabalho (LAZZAROTTO, 2013, p. 130).

Assim, o AJ pode ser pensado enquanto prática de acompanhamento e circulação com os jovens enquanto modalidade de prática clínica, num modo de intervir e acessar com o trabalho com os jovens, e , que também permite que ele nos acesse. Principalmente ao pensarmos na tarefa de “aprender a ser Educador Social”, acompanhada da preocupação com a descoberta “do que fazer e como fazer”, na busca de uma receita que parece ser uma constante cobrança durante a formação. As dúvidas mobilizam as diferentes compreensões desse outro, e que “indiferente do público a que se está atendendo, servem como princípio para a ação do educador e da educadora social” (SANTOS. 2018, p. 14). O trabalho traz marcas da realidades com as quais nos deparamos e que nos convocam a elaborar possibilidades para “a especificidade de um público juvenil nas entranhas das produções sociais no contemporâneo” (LAZZAROTTO; CARVALHO & BECKER, 2013, P. 58). Nesse caso, o acompanhar do Educador Social pode ser uma possível pelas ruas da cidade?

A atuação no AJ, nesse caso, deve consolidar-se no contexto da política de saúde mental, que com o estabelecimento de serviços substitutivos ao manicômio e segundo a lógica da Reforma Psiquiátrica brasileira, articula-se a outros campos das políticas públicas, como educação, assistência social, trabalho e cultura.

Assim, o AJ apresenta-se como uma modalidade que conecta espaços institucionais a lugares públicos, fazendo pontos de articulação e de contato entre eles a partir de um exercício de circulação pela cidade e do conseqüente engajamento no espaço e tempo social. O acompanhar do AJ é um desdobramento metodológico do Acompanhamento Terapêutico (AT)⁵¹ no contexto das medidas socioeducativas, tendo como base alguns de seus princípios norteadores a problematização e afirmação da cidadania, que se dá através da circulação nos territórios-espaços-serviços da cidade, conforme a demanda que o sujeito constrói e sinaliza através dos encontros. O AJ dialoga com o princípio do AT na possibilidade de flexibilizar as relações com as quais os modos de subjetivar-se se constituem para acompanhados e acompanhantes, como um espaço para construir aprendizagens, articulando os modos de ser juvenis e dos trajetos

⁵¹ Ver mais em: PALOMBINI et al (2004).

construídos na vida pública como estratégia de atuação e intervenção juvenil, em um “modo de intervir criado como uma variação do Acompanhamento Terapêutico” (LAZZAROTTO, 2013, P. 131).

Tratam-se de práticas de acompanhamento juvenil articuladas aos modos de subjetivar, educar e trabalhar, desenvolvendo ações numa perspectiva intersetorial. Nesse sentido, a atuação é pensada com o objetivo de articular as políticas juvenis com a rede de atenção em saúde, educação, assistência social e direitos humanos, campos férteis para a atuação de Educadores Sociais.



Figura 3: imagem do filme *Percursos com adolescentes: PPSC 20 anos de história*

Palavras finais

O que dizer do Acompanhamento Juvenil para Educadores Sociais em formação? Na prática de acompanhamento juvenil, toma-se como primordial pensar primeiramente neste adolescente que nos chega e seus entrelaçamentos, no sentido de visualizar as várias instituições que produzem as relações que dão forma à sua vida. Visualizamos a rede de linhas que o constituem como sujeito, possibilitando (ou não) sua expressão entre movimentos que tensionam possibilidades que produzem um certo lugar a ser (des)ocupado. O AJ se faz neste contexto como um espaço de escuta deste jovem e de

análise das relações institucionais e em rede que possibilitam o acolhimento de suas demandas. A possibilidade de deslocamento e atuação ao ocupar os territórios de morada, explorar as relações comunitárias e as ruas da cidade. Uma experiência ofertada aos sujeitos que requerem ser acompanhadas não somente quando estão sob as paredes institucionais. É priorizada a produção da autonomia através das questões construídas na relação com o acompanhante, portanto uma metodologia sempre singular e em atualização no tempo vivido, que pode sustentar a produção de lugares e construção de experiências singulares desses percursos juvenis.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990.

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

_____. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Governo do Rio Grande do Sul. Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. Fundação de Atendimento Sócio – Educativo do Rio Grande do Sul. / PEMSEIS: Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul. – Porto Alegre: SDH; FASE, 2014.

_____. [Lei 10.216, de 6 de abril de 2001](#). Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Seção 1.

CARVALHO, Wesley Ferreira. **Terra-Mar: Litorais entre a socioeducação e a educação especial**. 2017. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas. In: PETRINI, João C.; CAVALCANTI, Vanessa R. S. (Orgs.). **Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-83.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. (2013). Acompanhamento Juvenil: percorrer mundos e acolher sentidos. In: IAMIN, Solange (org e cols). **Manual de**

acompanhamento terapêutico: contribuições teórico práticas para a aplicabilidade clínica – São Paulo: Santos, 2013. 127-136.

LAZZAROTTO, G. D. R., CARVALHO, J. D., & BECKER, J. L. (2013). **Acompanhamento micropolíticas juvenis: estratégias clínico-institucionais.** *Psicologia & Sociedade*, 25 (n. spe. 2), 55-64.

PALOMBINI, Analice. et. al. **Acompanhamento Terapêutico na rede pública: a clínica em movimento.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SANTOS, Karine. Curso de extensão: educação social nos trilhos das adolescências e juventudes -caderno pedagógico/ Karine Santos, Tanise Medeiros. -Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2018. 78p.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

PROGRAMA DO CURSO

Edição de 2019

Curso de Extensão - Modalidade semi-presencial

Carga horária: 180h

Valor da inscrição: R\$ 50,00

Período de inscrição: 13/03 a 20/03

7. VAGAS

Total de vagas: 30

- 10 vagas para educadores/as sociais empregados
- 10 vagas para educadores/as sociais desempregados
- 10 vagas para estudantes

8. SELEÇÃO

Critérios de seleção:

- Atuar ou já ter atuado com adolescentes e jovens em espaços de assistência social, educação e/ou socioeducação.
- Comprovação da situação de trabalho - empregado ou desempregado (carteira ou contrato de trabalho);
- Estudantes de Graduação e Pós-graduação da UFRGS (com comprovação de matrícula)

9. OBJETIVOS

Objetivo Geral: Proporcionar formação complementar na área da Educação Social com ênfase nos estudos a respeito das adolescências e juventudes.

Objetivos específicos:

- Oportunizar um espaço de reflexão das práticas, trocas de experiências e vivências na atuação com adolescentes e jovens em diferentes espaços educativos;
- Fortalecer as ações em desenvolvimento;

- Colaborar para a construção de conhecimentos em Educação Social e Socioeducação.

10. PLATAFORMAS E ENCONTROS

- Uso da Plataforma Moodle como ferramenta virtual.
- Dias dos encontros presenciais: quartas-feiras (noite) e sábados (manhã), com início em 06 de abril, na Faculdade de Educação - UFRGS

11. CRONOGRAMA DE AULAS

CRONOGRAMA DE AULAS:

MÓDULO 1: Educação e Educação Social

- Palestra inaugural: 06/04
- Aula presencial: 24/04

MÓDULO 2: Políticas Públicas, Sistemas de Garantias de Direitos e Proteção Social

- Palestra inaugural: 04/05
- Aula presencial: 15/05

MÓDULO 3: Conceituando Adolescências e Juventudes na Contemporaneidade

- Palestra inaugural: 01/06
- Aula presencial: 19/06

MÓDULO 4: Práticas pedagógicas com adolescentes e jovens

- Palestra inaugural: 06/07
- Aula presencial: 24/07

MODULO 5: Saúde Mental e práticas de cuidado: adolescências e juventudes

- Palestra inaugural: 03/08
- Aula presencial: 21/08

Encontro de encerramento e confraternização: 13/09