UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELOI DE FREITAS CASTRO

A RELAÇÃO ENTRE SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: O CASO DO PROJOVEM ADOLESCENTE – SERVIÇO SOCIOEDUCATIVO

CURITIBA
2013

ELOI DE FREITAS CASTRO

A RELAÇÃO ENTRE SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: O CASO DO PROJOVEM ADOLESCENTE – SERVIÇO SOCIOEDUCATIVO

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico. Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico: A Relação entre Escola Pública e Educação Popular, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

CURITIBA
2013

Dedico este trabalho à Karyn, minha esposa, à Sabrina minha filha e a minha mãe Eunice.

Agradeço muito a todos os professores pela dedicação, aos colegas de curso, indistintamente, pelo apoio e amizade e em especial ao meu orientador Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias pelo direcionamento e contribuições em todas as etapas deste curso que resultaram na conclusão deste trabalho.

RESUMO

A partir de uma breve síntese sobre o movimento da Educação Popular, historicamente constituída no Brasil e tantas vezes ressignificada, mantendo-se ainda como campo de disputas teóricas e práticas este trabalho busca discutir o campo de construção, muito recente, da socioeducação no Brasil. Para isso, analisa a organização do trabalho pedagógico do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, as concepções pedagógicas que orientam suas práticas, procura compreender o processo de implementação das políticas públicas de socioeducação no âmbito da assistência social, bem como busca identificar possíveis semelhanças entre as ações socioeducativas propostas pelo Projovem Adolescente com as práticas pedagógicas de Educação Popular considerando o modo de produção capitalista. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de uma revisão de literatura sobre a concepção de Socioeducação e Educação Popular, concomitante a uma pesquisa documental sobre a proposta político-pedagógica do Projovem Adolescente e demais documentos referentes à socioeducação e, finalmente uma descrição da prática do educador social com um enfoque biográfico-narrativo a partir da experiência profissional do autor a fim de interpretar a realidade observada empiricamente e reconstrução dessas percepções numa relação dialógica entre investigador e sujeitos de investigação. Constatou-se que embora exista uma aproximação teórica, na prática, as ações socioeducativas do Projovem Adolescente não apresentam o viés político da Educação Popular, até porque os educadores sociais não têm compreensão do seu papel de formador de uma conscientização política no sentido de criar grupos de jovens que tenham perspectivas de transformar a sociedade e a realidade em que vivem. Embora o conjunto da literatura sobre a temática e os artigos relatando pesquisas empíricas estudados por essa monografia tenham dado destaque ao caráter assistencialista de base compensatória à socioeducação, a nossa vivência respalda em partes esta dimensão crítica da forma assistencialista. De fato o aspecto assistencialista é o que por vezes predomina. No entanto, a autoridade da nossa vivência, para não trair a memória histórica do autor, confere aspectos de positividades na socioeducação. Ou seja, muitos casos de superação de limites e de situação de risco social foram atingidos.

Palavras-chave: Socioeducação. Educação Popular. Escola Pública.

LISTA DE SIGLAS

BIRD	-	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CENSE	-	Centro de Socioeducação
CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe da ONU
CRAS	-	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAS	-	Fundação de Ação Social
IASP	-	Instituto de Ação Social do Paraná
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geogafia e Estatística
JUC	-	Juventude Universitária Católica
LA	-	Liberdade Assistida
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	-	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	-	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEB	-	Movimento de Educação de Base
NOB	-	Norma Operacional Básica
OEA	-	Organização dos Estados Americanos
PJA	-	Projovem Adolescente
PMC	-	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	-	Política Nacional de Assistência Social
PSC	-	Prestação de Serviços à Comunidade
SINASE	-	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNAS	-	Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS	-	Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 6

CAPÍTULO I - AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS CLASSES SOCIAIS 12

1.1 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A LÓGICA DO CAPITAL 13

1.2 O ATUAL MODELO DE EDUCAÇÃO E O PAPEL DOS PROFESSORES E EDUCADORES 19

1.3 A IDENTIDADE DE CLASSE DO PROFESSOR 20

CAPÍTULO II - BASES CONCEITUAIS PARA A ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR 22

2.1 BREVE HISTÓRICO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL 28

CAPÍTULO III - DO CONTEXTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PROJOVEM ADOLESCENTE ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA À REALIDADE DO TRABALHO CONCRETO COM A SOCIOEDUCAÇÃO 37

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO... 37

3.2 O PROJOVEM ADOLESCENTE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA 40

3.3 CARACTERÍSTICAS DA ADOLESCÊNCIA 43

3.4 OS ‘’COLETIVOS JUVENIS’’ 47

3.5 O CHÃO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO: UM ESFORÇO BIOGRÁFICO NARRATIVO DO EDUCADOR 49

CONSIDERAÇÕES FINAIS 60

REFERÊNCIAS 65

INTRODUÇÃO

O presente trabalho estuda a organização do trabalho pedagógico do Projovem Adolescente (PJA) [1] Serviço Socioeducativo, as concepções pedagógicas que orientam suas práticas, analisa o processo de implementação das políticas públicas de socioeducação no âmbito da assistência social, bem como procura compreender possíveis semelhanças entre as ações socioeducativas[2] propostas pelo PJA com as práticas pedagógicas de Educação Popular considerando o modo de produção capitalista.

A intenção de tentar compreender as práticas de socioeducação levam em conta as dificuldades para execução da educação popular, em uma sociedade de classes com interesses opostos, haja vista, "o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade" (SAVIANI, 2003, p.98).

Buscando compreender as determinações da socioeducação e da sua relação com a educação popular no Brasil, bem como da sua relação com o caráter social e político da educação pública editada em nosso país, a realização deste trabalho orienta-se pelas seguintes questões problemas:

Qual a caracterização dos aspectos pedagógicos que orientam as práticas socioeducativas do PJA?

Até que ponto a proposta socioeducativa se articula com os conhecimentos científicos que o jovem e o adolescente necessitam para viver e agir no mundo, ou se limita aos aspectos pedagógicos de dimensão meramente comportamentais, tais como, atividades sócio-recreativas, etc.?

Como as práticas de atividades em Educação Física são concebidas pela Proposta Pedagógica das ações socioeducativas do PJA?

---

[1] O Programa Projovem Adolescente surgiu como resultado de uma reformulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, o qual foi instituído pela lei n° 11.129, de 30 de junho de 2005. Assim, em 10 de junho de 2008 a Lei nº 11.692 passa a estabelecer que este programa destina-se a adolescentes e jovens de 15 a 29 anos com três objetivos principais: promover reintegração ao processo educacional; possibilitar qualificação profissional e desenvolver o ser humano. Para isso foram criadas quatro modalidades de serviços: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, voltado especificamente a adolescentes de 15 a 17 anos; Projovem Urbano; Projovem Campo – Saberes da Terra e Projovem Trabalhador.

[2] São ações desenvolvidas com crianças e adolescentes no período alternado ao escolar, e que se apresentam com propostas de atividades lúdicas, artísticas, esportivas e culturais, as quais têm como objetivo a formação dos sujeitos, ampliando seu universo cultural, melhorando a convivência em grupo e a vida em sociedade. Portanto o termo aqui empregado é diferente daquele preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente que consiste em medida de cumprimento ao ato infracional.

Até que ponto as práticas socioeducativas do PJA podem ser consideradas na esfera da Educação Popular? Ou se resumem aos aspectos da ideologia da “inclusão”, enquanto políticas compensatórias de caráter assistencialista para as pobrezas?

Portanto, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a relação entre socioeducação e educação popular e, a partir desse pressuposto se norteia pelos seguintes objetivos específicos:

Analisar qual a caracterização dos aspectos pedagógicos que orientam as práticas socioeducativas do PJA?

Verificar até que ponto a proposta socioeducativa se articula com os conhecimentos científicos que o jovem e o adolescente necessitam para viver e agir no mundo, ou se limita aos aspectos pedagógicos de dimensão meramente comportamentais, tais como, atividades sócio-recreativas, etc.?

Analisar como as práticas de atividades em Educação Física são concebidas pela Proposta Pedagógica das ações socioeducativas do PJA?

Constatar até que ponto as práticas socioeducativas do PJA podem ser consideradas na esfera da Educação Popular? Ou se resumem aos aspectos da ideologia da “inclusão”, enquanto políticas compensatórias de caráter assistencialista para as pobrezas?

O estudo reflete também sobre como são executadas essas práticas de socioeducação na realidade dos educadores sociais, faz um esforço para descrever como acontecem as ações, como são os tempos, os espaços e a organização desse trabalho pedagógico.

As razões que levaram o autor a esse objeto de pesquisa partem da inquietação em relação às possibilidades de diálogo e articulação entre espaços educativos não formais de ensino vinculados às políticas de assistência social e à Educação Popular.

Portanto parte-se do pressuposto de que o processo de formação integral de crianças e adolescentes não acontece exclusivamente na escola, mas em diversos espaços educativos. Libâneo (2005) corrobora tal afirmação e assevera que:

> De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados em instituições não escolares. (LIBÂNEO, 2005, p. 27).

Nesse sentido, torna-se relevante entender em que medida espaços não formais de ensino podem contribuir para o processo de formação integral de crianças e adolescentes.

Por isso, justifica-se este estudo do ponto de vista social por analisar o traçado metodológico do PJA destinado a adolescentes de 15 a 17 anos a maioria beneficiária do Programa Bolsa Família, parcela significativa da juventude brasileira de menor poder socioeconômico, sujeita, portanto, a vários tipos de exclusão quanto aos seus direitos, principalmente em relação ao direito à educação. Do ponto de vista dos interesses sociais justifica-se ainda por que tal problemática de negação de direitos está interligada às contradições das lutas de classes do atual momento do Capitalismo Brasileiro. Assim, serão analisados os aspectos singulares do objeto bem como as diversas características em relação à sociedade que a produz conforme relatam (NOSELLA e BUFFA, 2005). Nesse sentido, considerando os aspectos políticos e sociais justifica-se este estudo por buscar compreender a concepção geral de educação para as juventudes no Brasil a partir da interpretação desse objeto tomando como referência o método materialista histórico e dialético.

Justifica-se também pela experiência de vida do autor, enquanto trabalhador e educador social, licenciado em Educação Física, o qual atua desde 2003 desenvolvendo ações socioeducativas para crianças e adolescentes da classe trabalhadora nas periferias de Curitiba.

Do ponto de vista acadêmico justifica-se a relevância dessa investigação, porque, apesar de haver políticas públicas voltadas para as juventudes, segundo Abramovay e Castro (2006), são poucos os estudos com abrangência nacional, que partam para além das estatísticas oficiais e que propiciem comparações das características das juventudes.

Em outras palavras, Severino (1986), conceitua que não se trata mais de apenas aprender, de apropriar-se do conhecimento acumulado, mas de colaborar para o desenvolvimento da ciência.

Portanto, este estudo visa contribuir para que a comunidade acadêmica possa compreender e interpretar as políticas públicas de assistência social para a juventude na esfera da educação em espaços não formais de ensino, e ainda construir novos conhecimentos que melhorem as condições da educação em nosso país.

Para atingir os objetivos desta pesquisa a metodologia adotada se constituirá em pesquisa bibliográfica, que de acordo com Vianna:

> [...] constitui-se como início de todos os demais tipos de pesquisa e identifica-se como pesquisa exploratória, na medida em que permite conhecer o que vários autores e organizações escreveram a respeito de seu objeto e problema de pesquisa ou responderam às suas questões de estudo. (VIANNA, 2001, p. 135).

Severino descreve a pesquisa bibliográfica como:

> [...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Esse estudo terá também caráter de pesquisa documental porque analisará documentos de fontes distintas a fim de atingir os propósitos de determinado objeto (VIANNA, 2001, p. 136). Severino (2007) entende de forma semelhante e conceitua a pesquisa documental como aquela que utiliza como fonte além de documentos impressos, fontes distintas como jornais, filmes, documentos legais, dentre outros que ainda não foram objeto de tratamento analítico.

Além disso, para poder descrever a realidade das ações socioeducativas na prática, devido aos entraves burocráticos impostos pela instituição responsável pela execução do PJA em Curitiba, para a concessão de autorização para efetuar a pesquisa de campo em seus equipamentos, este estudo adotará também a abordagem biográfico-narrativa, a qual, de acordo com Canastra (2009, p.6), no campo das práticas sócio-educativas pode se tornar bem promissora, pois privilegia a análise das histórias de vida, “não apenas como um método (a reconstrução dos significados produzidos), mas também como um fenômeno (a produção da experiência humana narrada e relatada)”. Goldenberg, por sua vez entende que:

> A utilização do método biográfico em ciências sociais vem, necessariamente, acompanhada de uma discussão mais ampla sobre a questão da singularidade de um indivíduo versus o contexto social e histórico em que está inserido. Portanto, cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, uma reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve. Se cada indivíduo singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social, é possível ‘ler uma sociedade através de uma biografia’. (GOLDENBERG, 1998 p.36)

Nesse sentido, os métodos biográficos assumem a condição de territórios amplos onde é possível identificar distintos recursos e abordagens para compreensão e interpretação das trajetórias de vida. Assim, no campo das práticas socioeducativas a abordagem biográfico-narrativa possibilita além da representação da realidade observada empiricamente a reconstrução dessas percepções numa relação dialógica entre investigador e sujeitos de investigação.

Portanto será feito uma revisão de literatura sobre a concepção de socioeducação e Educação Popular, concomitante a uma pesquisa documental sobre a proposta político-pedagógica do PJA e demais documentos referentes à socioeducação e, finalmente uma descrição da prática do educador social com um enfoque biográfico-narrativo.

Inicialmente parte-se do pressuposto de que as políticas públicas educacionais e de assistência social possibilitam inclusão e exclusão ao mesmo tempo. Para Freire (1996, p.98) a educação é contraditória “nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante”.

Para compreender as causas da vulnerabilidade da juventude brasileira será analisada esta problemática no contexto da sociedade capitalista de classes

Para tal, adotar-se-á como fundamentação a concepção do método materialista histórico dialético.

Nesse caso adotar-se-á a categoria totalidade que de acordo com Severino (2007, p. 116) “pressupõe sua articulação com o todo; no caso, o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade”.

E esta é uma questão muito importante, Freire (2005, p. 111) avalia que “faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la”.

De acordo com Konder (1981, p. 36) “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Quer dizer, quando se trata de investigação de determinado objeto é necessário que se analisem os problemas em âmbitos gerais, haja vista que os problemas têm ligação entre si.

Tomaremos como categoria também a historicidade, pois segundo Severino (2007, p.116), “o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do

movimento, ou seja, cada momento é articulação de um processo histórico mais abrangente".

Por sua vez, a categoria contradição será analisada por ser fundamental para compreender o método materialista histórico e dialético, no sentido de entender as contradições sociais.

Sobre esse assunto, Masson (2007, p. 107) assevera que "como o capital é contradição, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição".

Dessa forma, este trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro abordará as tendências e o movimento da educação em relação às classes sociais; o atual momento da educação e o papel e a identidade de classe dos professores e educadores. No segundo discorrerá sobre as bases conceituais para a análise da relação entre socioeducação e educação popular. Iniciando com uma revisão de literatura sobre a origem da Educação Popular, a seguir faz um levantamento histórico sobre a socioeducação no Brasil. No terceiro fará uma análise sobre o processo de elaboração das políticas públicas na área de assistência social que resultaram na criação e implementação do Projovem Adolescente em âmbito federal, cuja proposta pedagógica e execução do programa será objeto de análise e discussão. Como contraponto a proposição teórica apresentará também uma descrição biográfico-narrativa do cotidiano das ações socioeducativas com base na experiência do autor.

CAPÍTULO I

1.0 AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS CLASSES SOCIAIS

O processo educacional no Brasil esteve sempre atrelado a interesse de classes e, portanto, com certas tendências que invariavelmente não tinham como objetivo principal atender a demanda das camadas populares. Desse contexto histórico resultaram séculos de descaso e exclusão para com a maioria da população:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

No atual momento político-econômico contido neste sistema de capitalismo globalizado e neoliberal a situação não é diferente, pois se produzem efeitos danosos à classe proletária, dentre eles, a exclusão educacional de crianças e jovens da classe trabalhadora. Neste sentido é necessária uma reflexão sobre tal problemática que resulte na construção de subsídios de enfrentamento desse quadro, para superá-lo e garantir a efetivação dos direitos da classe trabalhadora à educação. Uma das estratégias possíveis é a adoção de uma práxis que auxilie no processo de conscientização política do proletariado que, dentre outras conquistas, objetivem o acesso a um sistema de ensino com educação de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora e, principalmente, a uma educação que permita a apropriação do conhecimento científico, que instigue a gênese de grupos de resistência e luta pela superação de suas vulnerabilidades e que possibilite também melhores condições de vida. Portanto, um modelo de educação totalmente diferente do que tem sido imposto pelos organismos internacionais a países atrasados como o Brasil.

Outro problema gerado a partir da lógica capitalista é a exclusão de trabalhadores que não conseguem acompanhar as inovações tecnológicas e com isso ficam expostos ao desemprego e ao subemprego.

Conforme ocorrem transformações no cenário político-econômico mudam as formas de pensar a educação. Apesar disso, até hoje a educação ofertada para a classe trabalhadora e diferente da que é disponibilizada para a burguesia, esta última vai fazer prevalecer sempre seus interesses em detrimento daquela, para tal objetivo, dita os conteúdos, direciona currículos escolares e age de todas as formas para sustentar o sistema de reprodução das relações sociais e manter a exploração dos trabalhadores.

Dessa lógica de exploração resultam também sujeitos que não têm condições de permanecer na escola e que passam a viver em condições precárias à margem da sociedade.

Considerando que o ciclo de pobreza se repete muitas vezes por várias gerações nas mesmas famílias, os adolescentes e jovens pobres, destituídos da possibilidade de concluir o processo educacional, são forçados a trabalhar desde cedo e enfrentam muitas dificuldades para inserção no mercado de trabalho. Como o currículo escolar tradicional não garante uma formação adequada que atenda as demandas do mercado - que exige além de uma formação humana conhecimentos tecnológicos avançados, a tarefa de conseguir o primeiro emprego não é nada fácil e agrava a situação de vulnerabilidade dessa população. Esse cenário de desigualdade social é sentido com maior intensidade principalmente nas periferias das grandes cidades, onde jovens negros são prioritariamente afetados e submetidos a uma série de vulnerabilidades como violência, envolvimento com o tráfico de drogas e demais situações de risco.

1.1 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A LÓGICA DO CAPITAL

Do século XVI ao século XVIII houve o predomínio de quatro correntes pedagógicas que representaram os interesses da nobreza cortesã, da igreja feudal, da burguesia protestante e da burguesia não religiosa, (PONCE, 1998, p.116). Percebe-se o processo de segregação das classes populares desde a lógica de educação “popular” de Lutero, que apesar de atuar para difundir as primeiras letras, agiu para a burguesia e não se preocupou em universalizar esse direito à totalidade das classes populares. Da mesma forma os jesuítas atuaram para controlar a educação da nobreza e da burguesia em detrimento da educação popular. Por volta

de 1880 surgiu a escola laica, e a burguesia aparece como inimiga da igreja; em seguida devido a interesses comuns, ambas permanecem aliadas, objetivando levar vantagem através da exploração das massas operárias. Como resultado dessa aliança foram criadas escolas que não garantiam o mínimo necessário, e boa parte da população infantil foi forçada a trabalhar precocemente para contribuir para a manutenção do lar (*ibid*., p.157). Tal contexto se assemelha à problemática atual na qual, os jovens têm necessidades iminentes de acesso ao trabalho para contribuir com o rendimento financeiro das famílias; aliado à necessidade de entrar na lógica consumista. A opção por essa última vai produzir uma situação de desgaste desses jovens, comprometendo seu rendimento escolar e não raramente resultando em abandono da escola que favorecerá o ciclo de reprodução da condição de exploração e pobreza.

Retornando à análise do processo de evolução da burguesia durante a passagem da manufatura à produção intensa das fábricas, vemos que foram propostos novos métodos educativos que provocaram uma nova racionalidade na escola que aproximou o ambiente escolar com a lógica do chão da fábrica fundamentada na corrente metodológica, a qual se articula ao capitalismo imperialista (*ibid*., p.160).

Dentro do escopo dessa nova educação, surgiu também a corrente doutrinária que avança para além do caráter estritamente técnico e prático da educação, para um ideário de humanidade que objetiva a transformação da escola através da sociedade.

De qualquer forma, o processo histórico educacional evidencia lutas de classes que se repetem em uma lógica perversa:

> [...] a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência [...] a classe que domina materialmente é também a que domina com sua moral, a sua educação e suas idéias. (PONCE, 1998, p.169).

Este autor enfatiza ainda que os propósitos da burguesia são sempre em benefício próprio, no sentido de ampliar suas riquezas, à custa da opressão da classe proletária à qual é disponibilizada superstição religiosa e conhecimentos escolares superficiais.

Nesse sentido, ao analisarmos o contexto histórico vemos que a educação escolar oferecida pelo Estado ou sob uma dimensão estritamente mercadológica autorizada ou não pelo mesmo Estado, está sempre em movimento, seguindo tendências conforme a lógica do capital. Percebe-se, por exemplo, a partir do processo de Reforma do Estado no final da década de 90 do século XX, que este processo vai provocar, por conseguinte, a reforma da educação básica, cujas premissas estão contidas nas ideias da pós-modernidade[3]. Governos liberais como o de Fernando Henrique Cardoso fundamentaram essas reformas com a justificativa de aperfeiçoar a gestão, eliminar as falhas no setor público, gerar maior eficiência e, consequentemente, possibilitar a reprodução dos interesses do capital. Isso vai gerar um novo formato para a Educação Básica, haja vista que essa nova ideologia requer uma nova fundamentação.

Historicamente a educação popular se desenvolveu no Brasil atuando no plano das denúncias e de resistências à educação ditada pela hegemonia do capital, esse tema será mais aprofundado nos próximos capítulos ao analisarmos a relação entre Socioeducação e Educação Popular.

Sobre essa Reforma do Estado Zanardini (2007) enfatiza que a mesma objetiva ampliar a eficiência e garantir a capacidade de regulação, o que exigiria nova racionalidade para corrigir distorções na gestão, compreendendo, porém, que tal reordenamento está atrelado às necessidades econômicas de reorganização do trabalho para garantir o processo de acumulação do capital. Logo, uma vez sanadas estas incoerências, o país estaria apto a se inserir no processo de globalização. Seria necessária ainda a redução intervencionista do Estado nos processos econômicos, bem como otimizar a capacidade de gestão e rigoroso controle dos gastos públicos. Essa seria a solução para a superação da fragilidade administrativa do Estado, com a adoção do que aponta Zanardini como “nova racionalidade”. Esta mesma autora infere que tal reforma está implícita nas proposições de instituições como o Banco Mundial e Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e em documentos como o da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe da ONU – CEPAL (1995), o qual conceitua que a Reforma

[3] Segundo a ideologia da pós-modernidade, no momento em que entra em crise a modernidade, entram também em crise os paradigmas por ela elaborados. No bojo dessa interpretação, há o entendimento de que são necessárias ‘novas instituições’ para atender às demandas da sociedade competitiva e globalizada, que, por sua vez, seria caracterizada pelo privilégio da pluralidade, da diversidade e da flexibilidade. Características, essas, que encontram espaço em um Estado orientado pelos valores do mercado e de uma sociedade ‘pós-moderna’. (ZANARDINI, 2007, p. 249).

da Educação Básica requer uma substituição no modelo de Estado, que teria um caráter mais avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazo do que de um estado que administra e com viés social provedor. Todas essas mudanças, na verdade, convergem para assegurar o “caráter instrumental, técnico e ideológico na manutenção da reprodução do capital.” (ZANARDINI, 2007, p.248-249). Assim, uma vez adotada essa proposição dos organismos internacionais, tem-se uma reforma a partir dos ideais do liberalismo que vai provocar reformas em instituições ligadas ao Estado, como a escola, em cuja década de 1990 se referencia por documentos como a “Declaração mundial sobre a educação básica para todos”, deliberadas na Conferência Mundial de Educação para Todos. O Plano Decenal de Educação (1993) e demais documentos. Na prática essa reforma da educação se constituiria num ajuste ao contexto econômico-cultural que reconduziria a escola a essa nova racionalidade: formação de trabalhadores dentro de modernas tecnologias, desenvolvimento de habilidades e competências com foco na economia competitiva.

Assim, tal reforma da educação para Melo (1990), Santos (2003) e Morin (1999) deveria promover o desenvolvimento do espírito criativo e características como flexibilidade para superação de desafios impostos pela modernização da sociedade.

Sobre a proposição cognitiva para a reforma da educação básica Zanardini comenta:

> [...] mais do que a definição de conteúdos e conhecimentos básicos que correspondam a uma determinada concepção de formação geral, é a valorização da capacidade de aprender a aprender, de adquirir informações e conhecimentos, de interpretar e resolver os desafios colocados em uma sociedade que estaria em permanente mudança a “sociedade do conhecimento”. (ZANARDINI, 2007, p. 259).

Esse modelo de aprendizagem que considera mais importante como se aprende evidencia a ideologia produzida pelo capital em sua esfera de reprodução, e tende a levar a escola uma lógica de negócios ligada ao mercado. Nesse sentido, qualquer mudança importante no sistema educacional que contemple os interesses das classes trabalhadoras deveria supor mudanças estruturais abrangentes:

> Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir a s suas vitais e historicamente funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo a educação. (MÉSZAROS, 2008, p. 25)

Ou seja, enquanto os interesses da lógica do Capital prevalecerem, uma ação transformadora da escola tende a não se efetivar.

Entretanto, Minto (1984) destaca que importantes conquistas no campo educacional brasileiro aconteceram a partir da década de 1980 através da luta de movimentos sociais organizados, os quais se mobilizaram naquele período por melhores condições para a educação, cujos resultados dessa participação política possibilitaram maior influência nos processos deliberativos no poder legislativo que culminaram na elaboração da Constituição Federal de 1988.

Para esta autora a abertura política no país esteve sempre ligada por diversas contradições dentro do contexto de reestruturações profundas no sistema do capital bem como das políticas internacionais. Um dos fatores destacados para a expansão das bases materiais do capital foi o da revolução tecnológica que vai proporcionar o processo de globalização - atuação em todos os mercados, intervindo em setores de produção, relações sociais e influenciando decisivamente nas políticas sociais dos países. Os efeitos dessa ideologia neoliberal não demoraram a aparecer no Brasil e indicavam que a tendência para a educação seria desfavorável à classe trabalhadora, pois as políticas sociais seriam reduzidas em benefício de uma maior intervenção do Capital. Assim, importantes avanços conquistados na década de 1980 foram suprimidos a partir da Constituição Federal de 1988. Por exemplo, a não exclusividade de recursos públicos para instituições mantidas pelo Estado. Além disso, houve uma abertura maior para que o setor privado se apropriasse do mercado, para tanto a própria LDB de 1996 deixa espaços para a atuação cada vez maior de empresários nesse processo de mercantilização da educação brasileira:

> Em síntese, ao final da Ditadura Militar inaugura-se um período permeado por mudanças complexas e contraditórias, que transfiguram o caráter da

> educação brasileira. Por maiores que tenham sido as conquistas obtidas, não é de se negar que a tendência mais significativa do período foi a do reforço da privatização do ensino, em todos os seus sentidos e tendo como contrapartida a destruição ideológica e efetiva, da educação mantida pelo Estado. (...) Olhando para o campo educacional como um todo, observa-se que há, portanto, um movimento coordenado entre as reformas, que faz jus a duas das premissas deste Estado máximo para o Capital: de um lado, a suposta incapacidade estatal de investir na educação pública, que deve economizar recursos do capital financeiro e, do pouco que resta, privilegiar o ensino básico; de outro, por consequência, tomar como pressuposto que o desenvolvimento do mercado educacional é necessário à "democratização" do ensino, uma vez que o setor privado é supostamente mais eficiente na gestão dos recursos e flexível para adequar-se aos moldes de demanda dos setores produtivos e do mercado em relação à formação (a empregabilidade). (MINTO, 1984).

Neste sentido, fica claro que a reforma do Estado ao privilegiar a expansão do Capital, interfere na proposição e implementação de políticas sociais, prejudicando sistemas públicos essenciais, como saúde e educação. Além disso, o atual modelo de Capitalismo brasileiro potencializa o processo de exclusão e acentua as desigualdades sociais. No documentário "Por uma outra Globalização" Milton Santos aborda a problemática gerada pela exploração capitalista, cujos efeitos contribuem para o aparecimento de diferentes mazelas em países subdesenvolvidos:

> A crise da cidade hoje, ela não apenas reflete, como resume, todas as outras crises do nosso tempo: a crise econômica, a crise financeira, a crise cultural, a crise moral, a crise política. Diríamos que essa crise urbana se define porque a cidade já não presta para o grande capital, sobretudo, já não presta para o homem. Ela inviabilizou o capital que exige que a cidade esteja sempre a reformular a se reformar e o que é feito com o dinheiro público. E porque isso é feito com dinheiro público os Estados não dispõem de recursos para as populações, e a cidade se torna por isso mesmo inviável para o homem. Evidente, que essa crise existe em Nova York, como em Londres, como em Paris, mas é diferente nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos porque nos países desenvolvidos há uma dispersão maior das acumulações enquanto que nos países subdesenvolvidos os elementos de vida da sociedade se concentram em certos pontos privilegiados como resultado do modelo político econômico esse é o caso do Brasil. Eu diria que o nosso modelo econômico e político, ele se baseou exatamente na violência, na expropriação legalizada, das possibilidades inclusive de trabalho dos indivíduos, o nosso modelo admite que reduzir um trabalho é uma das possibilidades de saída da crise. Estamos vendo que a recessão extremamente bem orquestrada que estamos vivendo é uma das causas do desemprego e essa violência vai aumentar e parece que vai aumentar como era planejado. A violência sem dúvida é uma consequência da crise. A crise é um apodrecimento da sociedade, numa eventual, devemos dizer, de uma parte da sociedade, que deseja este apodrecimento e imagina que ele é uma forma de se safar da crise. Então, a violência de certo modo é gerada por aqueles que imaginam desejar combatê-la. (SANTOS, 2004).

O contexto analisado pelo professor Milton Santos esclarece as especificidades da atuação do capital em nosso país, bem como, possibilita compreender determinadas nuances deste modelo econômico, que age em conluio com o Estado e provoca prejuízos devastadores à sociedade de forma geral, em especial à classe trabalhadora. É nesse contexto de exploração que crianças e jovens passam a ser vitimizados, e, consequentemente, excluídos do acesso à educação e ao conhecimento científico, instrumento importante, para o processo de conscientização política de seu estado de classe e para superação de seu estado de opressão e exploração.

1.2 O ATUAL MODELO DE EDUCAÇÃO E O PAPEL DOS PROFESSORES E EDUCADORES

Nenhum sistema educacional pode ser plenamente compreendido fora do modelo econômico no qual ele se encontra inserido. O modelo econômico brasileiro é caracterizado pelo modo de produção capitalista, submetido aos interesses do imperialismo. Logo, o modelo de educação que temos hoje, seja na educação infantil, passando pelos demais níveis da Educação Básica, até o Ensino Superior está submetido à lógica do sistema Capitalista, cujo Estado é a expressão do poder das classes dominantes, atuando como instrumento de dominação dessas mesmas classes trabalhadoras. As políticas educacionais, como parte das políticas geridas pelas forças governantes que se sucedem no gerenciamento do Estado, são desse modo, igualmente guiadas pela hegemonia do capital sobre o trabalho.

Althusser (1999, p.167) afirma que “todos os aparelhos ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de explorações capitalistas”. Nesse sentido, é fato que as escolas se tornaram um espaço contraditório e de reprodução das relações desiguais de classes.

Nesse caso a opção pela Educação Popular aparece como ferramenta para que se inicie um processo de transformação do sistema educacional, sem desconsiderar todas as facetas deste complexo objeto. Reconhecendo que a contribuição seria mínima, haja vista, a dificuldade para superar todos os aparelhos

e superestruturas. Reconhecendo, também que a educação popular não é somente aquela que ocorre fora da escola, mas toda a educação destinada à classe trabalhadora, nesse sentido a educação escolar também pode ser considerada educação popular. Por isso, tal tarefa se torna mais árdua, na medida em que se compreende que o pensamento da comunidade escolar coincide com o da consciência comum em relação ao aspecto da produção capitalista. As classes dominantes vão manipular as massas, pois aquelas têm clareza, quanto ao fato de que as camadas populares têm dificuldade para pensar, agir e se organizar. Então, o que ocorre é uma desconstrução da consciência política da população.

Os professores poderiam neste momento atuar no sentido de mediar o entendimento dos sujeitos, ou seja, adquirindo uma postura mais crítica em suas aulas, relacionando política, educação, estado, etc., iniciando, portanto, um processo de revolução, a partir da práxis, entendendo que:

> Por essa razão, na práxis social, o ser humano jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações; o resultado final pode ser até mesmo contrário às intenções originais, pois sempre dependem de fatores atuantes em determinadas cinrcunstâncias (históricas, econômicas, naturais, culturais, etc.) que prevalecem sobre as intenções individuais. Não é de estranhar, nesse contexto, que os resultados da práxis social e da práxis educativa, em particular, sejam incertos e imprevisíveis. Daí o caráter explanatório e não preditivo das ciências sociais e humanas. (MORAES, 2009, p. 37).

A autora enfatiza que a efetividade do que os homens produzem em suas singularidades pressupõe a existência de um conjunto de condições – estruturas sociais – que antecedem aos sujeitos. Portanto, “a sociedade afigura-se tanto como uma condição (causa material) sempre presente como também um resultado continuamente reproduzido da ação humana”. (*ibid*., p.38).

1.3 A IDENTIDADE DE CLASSE DO PROFESSOR

De acordo com Dias[4] para que possa intervir junto às camadas populares com consciência política, o professor deverá primeiro desenvolver em si mesmo as quatro máximas da educação transformadora: 1º) ler o mundo, e ninguém lê o mundo sem conhecimento científico. Porque do ponto de vista das classes, a classe

[4] DIAS, G. da S. Quatro máximas da educação transformadora. Curitiba, 18/05/2013. Aula ministrada no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico da Universidade Federal do Paraná.

dominante vai tentar manter os ignorantes, ignorantes e com isso a escola passa a ensinar saberes e não ciência; 2º) ler-se no mundo assumindo uma identidade e ideologia; 3º) posicionar-se em face do mundo, o sujeito tem que ler a realidade e posicionar-se; 4º) transformar o mundo, que é a práxis intencional – teoria mais prática.

Continua o autor enfatizando que a identidade do professor é constituída em três características principais: 1º) o professor tem que ser um cientista – defender a ciência, porque a burguesia inventa pedagogias e defende o senso comum na escola pública; cabe aos educadores comprometidos com a educação popular se reconhecer enquanto classe trabalhadora e ter domínio do conhecimento científico de sua área; 2º) o professor tem que se reconhecer pertencente à classe trabalhadora, ou seja, entender que sua remuneração está atrelada à mais-valia indireta que vem na forma de impostos. Nesse caso, quando o professor se reconhece enquanto proletário, ele se alia ao pai do aluno e isso evidencia uma identidade de classe. Porque o capitalista divide os trabalhadores em categorias, divide os profissionais de educação em categorias. Os sindicatos, por exemplo, despolitizam, pois dividem os trabalhadores, o que vai resultar em surgimentos de instituições não governamentais que potencializam as fragmentações e divisões, e é essa mesma concepção que esvazia o conhecimento científico; 3º) o professor tem que se reconhecer educador e mais, não basta ser trabalhador, tem que ser cientista, trabalhador e educador, esse é o tripé da identidade do professor.

A tomada de decisão por parte do educador exige convicção política, bem como a apreensão das barreiras, dos entraves que dificultam a execução de práticas voltadas à educação popular. Por exemplo, a práxis do professor na escola pública está extremamente monitorada e subordinada aos encaminhamentos administrativos e burocráticos do estado. Entretanto, num contexto dessa natureza, o professor deve lutar para mobilizar companheiros de trabalho nos equipamentos onde atua e criar focos de resistência classista. Uma vez, convicto de sua opção ideológica o professor deve direcionar sua práxis para a transformação dos saberes trazidos pelos seus educandos, isto é, trabalhá-los na escola pública, no sentido de integrá-los ao saber científico produzido e contribuir para que os alunos ultrapassem este conhecimento, mais ainda, o utilizem para intervenção em suas comunidades para superação de suas vulnerabilidades e também para contribuir para o desenvolvimento de conscientização política.

CAPÍTULO II

2.0 BASES CONCEITUAIS PARA A ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

Historicamente a Educação Popular veio antes da formulação das ideias e da prática pedagógica da Socieducação. A origem da Educação Popular remete ao final do século XIX e começo do século XX, teve um desenvolvimento significativo no início dos anos de 1960, mas foi na década de 1980 que ocorreu sua maior expansão. Surgiu como resultado de um histórico de lutas na América Latina relacionadas às questões políticas sociais e culturais com forte ligação com as ideias de Paulo Freire, ‘’da Teologia da libertação, das teorias do desenvolvimento e da teoria da dependência, do referencial marxista e das experiências revolucionárias ocorridas no mundo e também na América Latina’’, (PALUDO, 2005, p.58). Nesse sentido, a Educação Popular em diferentes momentos históricos priorizou a sua intervenção no sentido de se contrapor ao projeto hegemônico, lutando, portanto pelos interesses das classes populares (*ibid*., p. 58). O surgimento da Educação Popular no Brasil se originou nesse contexto e se norteou por um projeto comum dos demais países da região, ou seja, por um projeto de educação emancipatória das classes populares.

Com o objetivo de compreender melhor o movimento da Educação Popular na América Latina tomou-se como referencial o estudo de Paludo (2005), que a partir da análise de diversos textos de outros autores identifica três momentos importantes em relação a esse processo: 1°) A existência de uma crise na Educação Popular – a qual resulta de alguns fatores como o atual momento do capitalismo, os insucessos dos movimentos populares em diversos países que provocaram perda de referenciais e desestabilizaram os movimentos de esquerda, mais o ‘’empobrecimento objetivo crescente da população e a crise ética, política, e de valores vivenciadas na atualidade são aspectos do contexto que permitem compreender o processo atual vivido pela educação popular’’, (*ibid*., p.44). 2°) “Ressignificação/Refundamentação’’ da Educação Popular - pois o quadro que se externa hoje, evidencia que a política hegemônica dos Estados Unidos mostra sinais de enfraquecimento e “a esquerda é desafiada a revisar suas concepções e métodos’’, (*ibid*., p.44). Nesse sentido, considerando essa problemática a autora vê

a necessidade de encontrar novos fundamentos e ressignificados a partir da leitura da realidade:

> [...] a dialética, na tentativa de apreender as contradições, junta-se com uma visão mais holística, no sentido da leitura inter-relacionada de aspectos econômicos, culturais, antropológicos e políticos que se mesclam, complexificando a leitura da realidade e, principalmente, a visão mais partilhada das formas de intervir. É o movimento da realidade e a transformação dos contextos, portanto, um dos fatores indicados pelos documentos e textos, que impulsionam a necessidade de ressignificação/refundamentação da Educação Popular, mostrando a indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais. (PALUDO, 2005, p. 46).

Dentre os principais elementos apontados pela autora que estão em processo de mudança, o primeiro enfatiza a "leitura da realidade". A partir desse aspecto constata-se que houve um deslocamento significativo no direcionamento da Educação Popular:

> Os documentos e textos demonstram o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão do econômico, onde incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética. Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico, para o homem integral e para o conjunto das necessidades e direitos que possui. (PALUDO, 2005, p.49).

Nesse sentido, uma vez assumida essa reorientação, começaram a surgir experiências para a emancipação humana a partir de outros movimentos sociais que não os de classe, como por exemplo, os movimentos ecológicos, constituídos por pessoas não pertencentes às classes populares, que se mobilizam pelas causas ecológicas, sem com isso assumir uma relação mais estreita com as causas populares, (*ibid*., p. 51). Por isso, outro elemento citado como objeto de ressignificação é a retomada do protagonismo dos sujeitos e coletivos no sentido de se tornarem protagonistas de sua história com condições de intervir na sociedade, (*ibid*., p. 59). Para isso, sugere-se uma expansão das práticas de Educação Popular que avancem para além dos espaços não formais de ensino como já vem acontecendo em alguns países. Outro aspecto apontado pela autora indica a necessidade da passagem de uma conscientização política para uma conscientização alargada, (*ibid*., p.60). Ou seja, não se está desprezando o

processo de conscientização política que mostra sinais de não dar conta das ‘’necessidades de transformação social e do horizonte utópico’’ (*ibid*., p.60). Portanto a autora avalia que:

> [...] Implica, antes, de um lado, a agregação de uma visão mais alargada de conscientização, que além de política, seja ecológica, respeitadora da diversidade cultural, geracional, religiosa e étnica, de gênero, com firmeza ética, estética e, de outro, a compreensão de que um trabalho educativo na perspectiva de constituição de racionalidades mais alargadas e em movimento, necessita que se trabalhe com uma visão integral e integrada (corporeidade, espiritualidade, emoção e racionalidade) de ser humano e de mundo – somos seres em relação. (PALUDO, 2005, p.60).

Levando em conta a refundamentação da Educação Popular sob essa ótica deve-se considerar a adoção de, além da dimensão política e dos processos de conscientização política das classes populares, diversos elementos como a dimensão cultural, a dimensão ética, com ênfase na questão do diálogo e da participação, e as questões relacionadas à dimensão produtiva considerando o trabalho como agente formador do ser humano, dentre outras questões, (*ibid*., p.60). 3°) “Resgate das raízes da Educação Popular’’ – se por um lado há todo esse movimento de ressignificação e refundamentação por outro a autora vê a necessidade de se resgatar o que ela chama de “núcleo duro da Educação Popular’’. Nessa linha de pensamento são apresentados como elementos passíveis de resgate a história da Educação Popular; seguido de um resgate da essência da Educação Popular, seja como prática seja como teoria:

> Como prática, a educação popular é vinculada ao ato de educar, a uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes características e bastante diversas, orientadas, entretanto, por uma intencionalidade transformadora. Como teoria, a Educação Popular é resgatada como uma pedagogia, como uma Teoria da Educação, que está sempre em processo de revisão e (re) elaboração e que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar visando (re) orientá-lo. (PALUDO, 2005, p.58).

A título de encaminhamento para possíveis aprofundamentos em relação à Educação Popular, Paludo, (2005, p. 61-63) indica três aspectos: a) a análise da posição e efetividade política da Educação Popular no atual momento e seu papel na intervenção da realidade; b) o pressuposto de que se conheça a fundo a política educativa hegemônica vigente e o que ela pretende em relação às classes populares; c) sugere que se avance na reflexão de que tipo de educação interessa

atualmente para as camadas populares. Em relação ao primeiro item a autora observa que existem muitas proposições pontuais, com causas específicas, como por exemplo, os projetos de economia solidária e de democratização do espaço público, mas que poderiam ser ampliados no sentido de fortalecer objetivos mais abrangentes do Campo Popular. Em relação ao segundo, suas considerações partem do pressuposto de que será a partir da compreensão detalhada da política educativa hegemônica que se poderá construir uma proposta pedagógica contra-hegemônica. Finalmente, a partir de indagações a autora discorre sobre uma série de fatores que devem ser levados em conta para a implementação de uma proposta pedagógica efetiva, sob a concepção de Educação Popular:

> O que é uma educação de qualidade para o povo, praticada desde a concepção da Educação Popular? Uma educação que o capacite para os desafios de sobreviver e de ser protagonista de transformação? Uma educação que eleve o popular à ‘’condição de ser dirigente, de participar, de formular e controlar quem dirige’’? Quais são as aprendizagens necessárias? Quais conteúdos? Como está sendo realizada a capacitação técnica das classes populares, que se torna cada dia mais necessária? Qual a importância do conhecimento histórico acumulado na educação do popular? A partir de qual teoria do conhecimento? Quais são os métodos? Que conteúdo damos para a expressão metodologia dialética (prática, teoria, prática)? Como os métodos se desdobram nos diferentes processos: na elaboração e condução de processos educativos, na sistematização de práticas, na organização popular, principalmente no início do processo organizativo e na condução/direção dos processos? (PALUDO, 2005, p. 62).

Essas relevantes provocações que autora apresenta se constituem em referenciais significativos que podem se constituir em elementos fundamentais quando se trata da organização do trabalho pedagógico na Educação Popular. Portanto, o esforço aqui dedicado foi no sentido de tentar situar o contexto da gênese da Educação Popular na América Latina e, por conseguinte, a origem da mesma no Brasil.

Existe uma tendência no senso comum de se associar a educação popular à educação de adultos. Entretanto, o entendimento aqui pressuposto fundamenta-se em Brandão (1984, p. 61), o qual conceitua a educação popular como “um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação”. Este autor enfatiza que a educação de adultos tem caráter compensatório para sujeitos das classes operárias com defasagem de saberes, que não tiveram possibilidades de frequentar a escola ou que dela se afastaram por circunstâncias relacionadas à desigualdade social.

A educação popular, ao contrário, aparece então com propostas de ressignificação no campo político, social e pedagógico. Ou seja, gradativamente passa a atuar junto às classes populares com viés político transformador da ordem social. De acordo com Saviani, (2011) em relação à educação popular dois movimentos são mais significativos: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Sendo que o primeiro surgiu e foi dirigido pela hierarquia católica e o segundo embora gozasse de certa autonomia em relação a esta, por ela se norteava, bem como extraía do movimento estudantil, vinculados à JUC (Juventude Universitária Católica) boa parte dos seus quadros. Brandão a esse respeito afirma que:

> Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base (no MEB, por exemplo), de educação libertadora, ou, mais tarde, de educação popular surge no Brasil no começo da década de 60. Surge no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação. Surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou de cultura popular, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes. (BRANDÃO, 1984, p.66)

Pela inferência desse autor constata-se que o surgimento da educação popular aconteceu a partir dos movimentos e centros de cultura popular nos períodos entre governos populistas, no qual houve produção rápida de intelectuais, estudantes e militantes que buscaram espaço de novas organizações de classes populares. Nesse momento histórico nasce uma crítica ao sistema de educação vigente, destacando-se Paulo Freire no livro Educação como Prática da Liberdade, a crítica vai além, sobre o modelo de educação para adultos em todas as suas especificidades. Assim a educação popular aparece como um novo modelo de educação embasado não somente nesta última como também na cultura, articulando experiências práticas e trabalho político, cujos atores – homem e sociedade interajam no sentido de transformar as condições de opressão através do trabalho libertador. Ou seja, um processo de conscientização política através de novos saberes que não sejam impostos pelas classes dominantes, mas que ao contrário disso, seja um movimento de libertação que poderá ocorrer por meio de novas experiências pela relação dialógica entre professor e aluno e aluno-aluno.

Nesse contexto, a atuação dos saberes científicos dos professores devem se somar aos saberes populares para auxiliar no desenvolvimento desses sujeitos para superação das desigualdades sociais.

Em relação ao processo de transformação através da educação popular dos sujeitos de classes econômicos para os sujeitos e classes políticos Brandão aponta três tendências:

> 1) a educação popular é, em si mesma um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização, etc.;
> 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma;
> 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político – em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta – e constrói o seu próprio conhecimento. (BRANDÃO, 1984, p.74)

Fávero (1983) afirma que a concepção da expressão cultura popular surge no Brasil no início dos anos de 1960, e que tal expressão há muito vinha sendo utilizada em outros países da Europa, onde estava em ampla discussão questões como elitização da cultura e a apropriação pelo povo dos bens culturais. E, de acordo com este mesmo autor, a expressão educação popular foi muito utilizada nas décadas de 1920 e 1930, a partir das reformas dos sistemas de ensino estaduais. Contudo, a educação popular desse período, diz respeito à educação oferecida às classes populares, evidenciando a luta antiga por uma escola popular e democrática.

Porém, a partir dos anos de 1950 com o processo de aceleração do desenvolvimento econômico e modernização do país ocorrem algumas mudanças como o surgimento de experiências educativas com propósitos de caráter duvidosos em relação à educação de adultos. Com isso, contrapondo-se a esses projetos e intenções é que a expressão reaparece entre os anos de 1960 e 1964:

> Os escritos sobre cultura popular, educação popular e educação de base, (também ela redefinida) elaborados pelos movimentos ideológicos e educativos da época, de repente faziam o ataque da educação oficial, corriqueira “bancária”, “popular”. Denunciavam-se como algo que ficava entre a elitização do saber e a manipulação populista das classes populares, através da escola e das campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos. (FÁVERO, 1983, p. 8)

Dessa forma esse movimento de cultura popular aparece ora como movimento, ora como instrumento de resistência e luta de classes que assume o caráter não somente de crítica de como a cultura brasileira era tratada, mas principalmente, pela forma como a elite dominante valia-se desses recursos culturais para produzir alienação da consciência das classes populares. Portanto, o processo de luta popular desse período fortalece então o que se denomina cultura popular que por sua vez, estava contida na educação popular.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL

Partindo dessa breve síntese sobre o movimento da Educação Popular, historicamente constituída no Brasil e tantas vezes ressignificada, mantendo-se ainda como campo de disputas teóricas e práticas, este trabalho passa a discutir o campo de construção, muito recente, da Socioeducação no Brasil.

A base legal sobre a qual se apoia a Socioeducação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído pela Lei N. 8069/90, a qual de acordo com Liberati (1991) muda a concepção do Direito Infanto-juvenil ao adotar a doutrina de Proteção Integral que se embasa nos direitos específicos de crianças e adolescentes na sua condição peculiar de desenvolvimento o que demanda a garantia de proteção diferenciada, especializada e integral.

Esse caráter de proteção integral se justifica de acordo com Liberati por dois aspectos:

> É integral, primeiro porque assim diz a Constituição Federal em seu Artigo 227, quando determina e assegura os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de qualquer tipo; segundo, porque se contrapõe à teoria do ‘’Direito tutelar do menor’’, adotada pelo Código de menores revogado (Lei N. 6.697/79), que considerava as crianças e os adolescentes como objetos de medidas judiciais, quando evidenciava a situação irregular, disciplinada no Artigo 2° da antiga Lei. (LIBERATI, 1991, p.2)

Nesse sentido, pode-se dizer que a nova doutrina propicia um avanço porque o antigo Código revogado não exercia o papel de tutela como o termo sugere, ao contrário, “suas medidas não passavam de verdadeiras sanções, ou seja, penas, disfarçadas em medidas de proteção” (*ibid.*, p.2). Wilson Donizeti Liberati critica, portanto, essa falta de objetividade da lei que se excetuando a assistência

religiosa, não associava nenhum direito, também não garantia apoio à família; logo, acabava por suprimir direitos das crianças e adolescentes, os quais são considerados em situação irregular. Liberati (1991, p. 2) acentua sua crítica ao afirmar que ‘’em situação irregular está a família, que não tem estrutura e que abandona a criança; o pai, que descumpre os deveres do pátrio poder; o Estado que não cumpre as suas políticas sociais básicas’’.

Por isso, se fazia necessário uma transformação profunda nessa legislação que acabou ocorrendo a partir das determinações dos acordos internacionais conforme destaca Liberati:

> A nova teoria, baseada na total proteção dos direitos infanto-juvenis, tem seu alicerce jurídico e social na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, no dia 20 de novembro de 1989. O Brasil adotou o texto, em sua totalidade, pelo Decreto N. 99.710, de 21/11/90, após ser retificado pelo Congresso Nacional (Decreto Legislativo N. 28, de 14/09/90). Dessa forma, o novo instrumento legal volta-se para o desenvolvimento da população jovem do país, garantindo proteção especial àquele segmento considerado pessoal e socialmente mais sensível. (LIBERATI, 1991, p.2)

Miranda (2005) tem entendimento semelhante e enfatiza que o ECA:

> [...] com enfoque radicalmente inovador, rompendo em seu texto com as formas assistencialistas, inquisitórias e estigmatizantes tradicionais manifestas no antigo Código de Menores aprovado em 1979, em plena vigência no período da Ditadura militar, (vinte anos após a declaração dos Direitos da Criança de 1959) que reproduzia a ótica da situação irregular do menor de conduta anti-social presente no primeiro Código de Menores do Brasil, de 1927. [...] Na perspectiva de superação do paradigma do ‘’menor em situação irregular’’, focando especificamente a infância e juventude pobres, dos dois Códigos de Menores no Brasil, um de 1927 e outro de 1979, o ECA (1990) se coloca como um conjunto de princípios e encaminhamentos destinados a toda criança e adolescente, independentemente de sua origem cultural, religiosa, racial, social e econômica. (MIRANDA, 2005, p. 11).

As políticas de Estado “republicano” brasileiro, supramencionadas, em relação às suas crianças pobres e órfãs somente começaram a mudar após o Brasil ratificar vários acordos internacionais a partir do processo de democratização do país. De acordo com Rosato e Correia (2011) isto ocorreu após a Constituição de 1988, a qual consagra os princípios da prevalência dos direitos humanos e da dignidade humana – a partir da qual, o Brasil começa a se inserir no cenário de proteção internacional dos direitos humanos, período em que diversos tratados

foram validados pelo Brasil como o da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 24 de setembro de 1990, que posteriormente serviu de base para a implementação do ECA. Segundo essas mesmas autoras através do Sistema Interamericano de Direitos Humanos houve um ‘’processo de internacionalização dos sistemas jurídicos de diversos países da América Latina’’ (ROSATO e CORREIA, 2011, p. 94). Ou seja, a partir da atuação da Corte Interamericana de Direitos Humanos houve o julgamento de inúmeros casos de violações de direitos humanos, inclusive envolvendo o Brasil, cujos episódios contribuíram para a alteração de uma série de legislações nacionais para que estas se adequassem àquilo que fora acordado nos sistemas e mecanismos internacionais de direitos humanos, conforme destacam Rosato e Correia:

> [...] em 03 de dezembro de 1988, o Estado Brasileiro, finalmente, reconheceu a competência jurisdicional da Corte Interamericana de Direitos Humanos, por meio do Decreto legislativo n. 89/98. Isso ampliou e fortaleceu as instâncias de proteção dos direitos humanos internacionalmente assegurados. Desse modo, é recente o alinhamento do Brasil à sistemática internacional de proteção dos direitos humanos. (ROSATO e CORREIA, 2011, p. 97).

No caso específico do ECA, apesar de esta lei representar um marco importante no que se refere ao seu conteúdo, seus encaminhamentos e sua gestão, por enquanto, sua aplicabilidade permanece restrita às questões jurídicas e políticas porque na prática não estão se efetivando ainda seus princípios protetivos, haja vista, uma série de desrespeitos que continuam sendo cometidos contra os direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 2006, p. 15). No Brasil são exemplos emblemáticos desse descaso, alguns episódios como os das chacinas da Candelária e de Vigário Geral que tiveram muita repercussão nacional e internacional, como destaca a reportagem do jornal do grande ABC (1999), o qual contextualiza em que circunstâncias o Brasil foi levado a modificar suas leis e acatar as decisões dos tratados internacionais:

> A impunidade dos acusados pelas chacinas da Candelária e de Vigário Geral, no Rio levou o Brasil ao banco dos réus na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em Washington, sob a acusação de violar pelo menos 10 artigos da Convenção Americana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA). Cinco anos depois, os assassinos da Candelária – onde morreram oito menores – e de Vigário Geral, com 21 mortos, não foram punidos definitivamente. (Diário do Grande ABC, 1999).

A partir desses acontecimentos e após a implementação do ECA têm-se um novo discurso e a expectativa de superação desse quadro. Porém, dados do relatório do UNICEF – ‘’O Direito de Ser Adolescente’’ – ‘’Situação da Adolescência Brasileira’’, revelam que essa problemática ainda está longe de ser resolvida. Pois, por exemplo, ao contrário de outros países em que o maior número de adolescentes mortos refere-se às vítimas de acidentes de trânsito, no Brasil, esse número mais expressivo refere-se a jovens vítimas de homicídios. A afirmação de Anthony Lake, diretor executivo do UNICEF enfatiza bem a gravidade desse problema:

> No Brasil, as reduções na taxa de mortalidade infantil entre 1998 e 2008 mostraram que foi possível preservar a vida de mais de 26 mil crianças. No entanto no mesmo período, 81 mil adolescentes brasileiros, entre 15 e 19 anos de idade, foram assassinados. (UNICEF, 2011, p. 41).

Estudo mais recente do UNICEF aponta que no Brasil serão mortos quase 37 mil adolescentes na faixa dos 12 aos 18 anos até 2016 (O Globo, 2012). Ou seja, o relatório evidencia que o ECA não foi suficiente para dar conta de uma problemática que está imersa em uma complexidade muito maior da sociedade em seus múltiplos aspectos, de cujo processo histórico resulta crianças e adolescentes que não têm garantidos seus direitos, pois além dessa grave violação, esses mesmos sujeitos estão expostos a uma série de vulnerabilidades como violência doméstica, violência sexual, trabalho infantil, e muitas outras, cuja solução ainda está muito distante.

Portanto, a partir da exposição do início desse capítulo, constata-se que a concepção de educação popular diferencia-se substancialmente da concepção de socioeducação, pois esta última, no Estatuto da Criança e do Adolescente se refere às práticas direcionadas a adolescentes que cometeram ato infracional. Da mesma forma a Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que regulamenta a execução de medidas socioeducativas a adolescentes que praticaram ato infracional corrobora o que está contido no Estatuto da Criança e do Adolescente:

> Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:
> I – advertência;
> II – obrigação de reparar o dano;
> III – prestação de serviços à comunidade;
> IV – liberdade assistida;

> V – inserção em regime de semi-liberdade;
> VI – internação em estabelecimento educacional; (BRASIL, 1990, art 112).

Em seu artigo 1º, parágrafo 2º o SINASE enfatiza que as medidas socioeducativas objetivam:

> I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
>
> II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
>
> III – a desaprovação da conduta infracional efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. (BRASIL, 2012, art. 1°).

Convém destacar, entretanto, as legislações sobre as quais o SINASE foi instituído:

> O SINASE se orienta pelas normativas nacionais (Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente) e internacionais das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens privados de Liberdade). (BRASIL, 2012, p. 25).

Além disso, todos os princípios em relação ao atendimento socioeducativo convergem com aqueles que compõem e orientam o Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente (*ibid.,* p.25).

No estado do Paraná, atualmente, quase 5000 crianças e adolescentes estão em conflito com a lei, destes 91% estão cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto. Nesse caso, os jovens são inseridos em programas sociais disponibilizados pelos municípios, como o Liberdade Assistida (LA), no qual é atribuído ao adolescente uma rotina de cursos profissionalizantes, estudos e atividades com os pais. Já no programa de prestação de Serviços à Comunidade (PSC) cabe ao adolescente prestar serviços à comunidade sem remuneração em órgãos públicos em horário contrário ao período escolar e com jornadas

compatíveis. Os demais adolescentes, que estão com privação de liberdade decretada ficam submetidos à tutela do Estado e cumprem suas medidas socioeducativas em um dos 18 centros de socioeducação (Cense) ou em uma das 06 casas de semiliberdade do Estado. Ambos os programas prevêem que o adolescente tenha acolhimento familiar bem como apoio institucional (Gazeta do Povo, 2013).

Na concepção de socioeducação do Programa Projovem Adolescente o termo assume uma especificidade um pouco diferente. O caderno do Instituto de Ação Social do Paraná (IASP) explica bem essa distinção do termo socioeducação e aponta duas vertentes:

> a) Uma, de caráter protetivo, voltada para crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis em razão da ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou até mesmo da sua própria conduta, o que os leva a se envolver em situações que implicam em risco pessoal e social;
> b) Outra, voltada especificamente para o trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei em razão do cometimento do ato infracional. (PARANÁ, 2007, p. 20).

Nesse sentido, é possível inferir que as ações socioeducativas do PJA se enquadram melhor na primeira opção. Pois, as ações socioeducativas do PJA têm como objetivos aumentar o caráter protetivo e contribuir para que os jovens tenham novos aprendizados, que são ofertados através de propostas distintas daquelas desenvolvidas nas instituições escolares. A existência de outros espaços educativos consta na Lei Nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) conforme indicado em seu artigo primeiro:

> Art. 1°. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, art. 1°).

Entretanto, embora o PJA assuma um caráter maior para a prevenção das situações de vulnerabilidades, a proposta de socioeducação é muito semelhante à do IASP que é direcionada para adolescentes que já praticaram atos infracionais:

> O conceito de socioeducação ou educação social, no entanto destaca e privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica em uma nova forma de o

> indivíduo se relacionar consigo e com o mundo. Deve-se compreender que educação social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. (PARANÁ, 2007, p. 19).

O PJA é norteado por três eixos estruturantes: Convivência Social; Participação Cidadã e Mundo do Trabalho. Sendo que o primeiro indica aproximações significativas com as proposições do IASP:

> A valorização da singularidade e da pluralidade da condição juvenil, de suas necessidades, seus desejos e modos de ser, frente a sua condição socioeconômica e cultural, bem como suas formas particulares de interagir com seus pares, a família e o meio social, tornam as formas de sociabilidade dos jovens prioridades para o desenvolvimento de ações socioeducativas. [...] As dinâmicas que envolvem a convivência social, são, portanto, foco de aprendizagem contínua que transversa todas as ações propostas e que requerem atenção especial e espaços próprios para serem aprofundados no decorrer da participação dos jovens no Serviço Socioeducativo. (BRASIL, 2008, p. 23).

Portanto, com base nas citações supra é possível verificar o engajamento das duas propostas no sentido de promover o processo de sociabilização dos jovens, seja entre os pares, seja entre estes com a sociedade, independentemente de terem ou não infracionado.

Vários autores utilizam diferentes expressões para contextualizar o trabalho educativo que se realiza em outros contextos educacionais. Ribeiro (2006), por exemplo, ao abordar o assunto inclusão e exclusão social utiliza o termo educação social para referir-se às práticas e às ações implementadas por políticas sociais públicas destinadas a resolução dos problemas enfrentados por crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Ao desenvolver seu raciocínio, a autora descreve as contradições nesse processo que acabam servindo para minimizar conflitos e garantir a hegemonia da classe dominante:

> O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído (a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do *status quo*, são colocadas para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social. (RIBEIRO, 2006, p. 2)

De acordo com esta autora o surgimento da proposta de uma educação social surgiu na Europa no período posterior a segunda Guerra Mundial a fim de garantir assistência educativa a crianças e jovens que ficaram órfãos e sem família. A partir de 1990, entretanto, a proposta de uma educação social assume outra característica: atender crianças e jovens em situação de risco devido às mazelas provocadas pelo capitalismo, isso, em países como Espanha e França.

Se ao invés de educação social, considerarmos o termo no sentido de educação informal apontado por Saviani percebe-se semelhanças na intencionalidade das propostas de educação da classe dominante para as classes subalternas. Por exemplo, a burguesia se utilizou da pedagogia tradicional em determinado período até quando lhe servia aos seus interesses, depois se valeu do movimento escolanovista para desconstruir movimentos de resistências que começaram a surgir por parte das camadas populares, revelando que, quando seus interesses são contrariados o discurso passa a ser outro:

> [...] Não é por acaso que justamente quando esse tipo de questionamento vai se tornando mais agudo, quando surgem propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares, quando aparecem críticas à Escola Nova que visam incorporar suas contribuições no esforço de formulação duma pedagogia popular, exatamente nesse momento, novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal, etc. (SAVIANI, 2003 p. 69).

Desprezando-se as diferenças de conceituações entre Saviani (2003) ou Ribeiro (2006), as quais se referem a momentos distintos, ficam evidentes as aproximações quando se trata de analisar o embate sob a ótica da luta de classes e nesse ponto as considerações de Ribeiro analisam bem essa problemática:

> No primeiro caso, a ocultação da educação popular ou a despolitização do conceito de educação social mostra a força das políticas neoliberais que precisam, contraditoriamente, apertar e afrouxar os laços de vulnerabilidade, que garantem às classes proprietárias dos meios de produção e subsistência a submissão e os baixíssimos custos do valor da força de trabalho, mesmo quando esta é qualificada. Isso porque a educação popular, principalmente após o final dos anos de 1970, no Brasil, é uma iniciativa ou de instituições sociais ou do Estado, embora assentada sobre uma legislação que teve um certo grau de participação social (ECA). (RIBEIRO, 2006, p.8)

Ou seja, a classe dominante se utiliza de estratégias para manter-se no poder e com isso cria mecanismos, inclusive a partir de políticas públicas sociais que servem para acomodar as tensões que possam estar surgindo junto à classe trabalhadora.

Gadotti (2005) por sua vez utiliza as expressões educação formal e educação não-formal sobre as quais faz um esclarecimento:

> A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem ou não, conceder certificação de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 2).

Para este autor é possível contribuir para o desenvolvimento de crianças e jovens, aproveitando de certa maneira, do que estes sujeitos trazem de suas experiências de vida. Com isso, em contextos de aprendizagens onde há uma maior flexibilidade, por exemplo, de tempo e, respeitando-se as limitações e as especificidades de cada educando haveria espaço para complementaridade, no sentido de unir as diversas expressões de educação não formal como os movimentos sociais do campo, por exemplo, que poderiam enriquecer o processo educativo e avançar no sentido de integrar educação e direitos humanos.

CAPÍTULO III

3.0 DO CONTEXTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PROJOVEM ADOLESCENTE ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA À REALIDADE DO TRABALHO CONCRETO COM A SOCIOEDUCAÇÃO

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO...

A Constituição Federal de 1988 estabelece novas perspectivas para a política de assistência social como dever do Estado, diferente de políticas isoladas de ajuda ou favor de caráter ocasional e emergencial; ou seja, rompe com a lógica de estados e municípios com as ações de cunho assistencialista. Em seu artigo. 203 a Constituição estabelece que:

> A assistência social será prestada a quem dela necessitar independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
> I. A proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e a velhice;
> II. O amparo às crianças e adolescentes carentes;
> III. A pomoção da integração ao mercado de trabalho; (BRASIL, 1988, art, 203).

Dessa forma a fim de organizar a assistência social no país foi sancionada a lei 8.742 de 07 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a qual estabelece que a gestão política e a execução das ações devem ser articuladas através de sistema descentralizado e participativo, cuja organização ocorra nos três níveis de gestão governamental, ou seja, a implementação das políticas de assistência social ficam a cargo dos três entes federados. Os pressupostos da LOAS corroboram o que está contido na Constituição Federal conforme texto descrito abaixo em seus artigos 1º e 2º:

> 1º. A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade para garantir o atendimento às necessidades básicas;
> 2º. A assistência social tem por objetivos:
> I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
> II – o amparo às crianças e adolescentes carentes;
> III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; (BRASIL, 1993, art. 1° e 2°).

A LOAS significou avanços no sentido do reconhecimento pelo Estado dos direitos de crianças e adolescentes, pessoas com deficiência e idosos, mas a consolidação do direito a assistência social como política pública social necessitava superar outros desafios destacados na IV Conferência Nacional de Assistência Social realizada no Distrito Federal em dezembro de 2003. Nessa Conferência deliberou-se como condição precípua *a* implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como pressuposto da LOAS para efetivar a assistência social como política pública.

Nesse sentido, tendo o SUAS como norteador é que o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) direcionou as discussões com os demais entes federados para estruturação da política pública de assistência social. No bojo dessas discussões, foi elaborada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) através do MDS, por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social, que uma vez elaborada e aprovada, torna pública essa política com o intuito de organizar o Sistema Único de Assistência Social. Ou seja, vai enfatizar especificidades na realidade brasileira a fim de implementar:

> [...] uma visão social inovadora, dando continuidade ao inaugurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Orgânica da Assistência Social de 1993, pautada na dimensão ética de incluir “os invisíveis”, os transformados em casos individuais, enquanto de fato são parte de uma situação social coletiva; as diferenças e os diferentes, as disparidades e as desigualdades.
> [...] uma visão social de proteção, o que supõe conhecer os riscos, as vulnerabilidades sociais a que estão sujeitos, bem como os recursos com que conta para enfrentar tais situações com menor dano pessoal e social possível. Isto supõe conhecer os riscos e as possibilidades de enfrentá-los.
> [...] Tudo significa que a situação atual para a construção da política pública de assistência social precisa levar em conta três vertentes de proteção social: as pessoas, as suas circunstâncias e dentre elas seu núcleo de apoio, isto é, a família. A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos e vulnerabilidades se constituem. (BRASIL, 2004, p. 15).

Seguindo esse enfoque, a PNAS estabelece atender as pessoas em seus municípios, e mais especificamente em seus territórios e neles dentro de cada núcleo familiar. Ou seja, essa política pública prioriza atender comunidades e grupos outrora excluídos e tidos como invisíveis: população em situação de rua, adolescentes que cometeram atos infracionais, grupos de quilombolas, indígenas,

pessoas idosas e/ou com deficiência, em outras palavras atender setores da sociedade tradicionalmente excluídos das políticas públicas.

Nesse sentido, a PNAS com base em informações do Censo Demográfico de 2000 elaborados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2002 identificou que:

> A dinâmica populacional é um importante indicador para a política de assistência social, pois ela está intimamente relacionada com o processo econômico estrutural de valorização do solo em todo o território nacional, destacando-se a alta taxa de urbanização, especialmente nos municípios de médio e grande porte e nas metrópoles. Estes últimos espaços urbanos passaram a ser produtores e reprodutores de um intenso processo de precarização das condições de vida e de viver, da presença crescente do desemprego e da informalidade, de violência, da fragilização dos vínculos sociais e familiares, ou seja, da produção e reprodução da exclusão social, expondo situações de risco e vulnerabilidade. (BRASIL, 2004, p.26).

Assim a PNAS ao caracterizar os municípios brasileiros identifica boa parte da população vivendo em dois contextos distintos no que se refere à concentração populacional: em municípios com até 20.000 habitantes; e em cidades com mais de 900.000 habitantes, juntos correspondem a 40% da população brasileira. Porém apresentando um quadro de desigualdade social, riscos e vulnerabilidades significativas, haja vista que:

> O Brasil apresenta um dos maiores índices de desigualdade do mundo, quaisquer que sejam as medidas utilizadas. [...] A questão central a ser considerada é que esse modelo de desigualdade do país ganha expressão concreta no cotidiano das cidades, cujos territórios internos (bairros, distritos áreas censitárias ou de planejamento) tendem a apresentar condições de vida também desiguais. (BRASIL, 2004, p.28).

Por isso, para garantir a execução dos serviços de proteção social básica foram instituídos os (CRAS) Centros de Referência da Assistência Social, que são equipamentos públicos localizados em áreas com maiores índices de vulnerabilidade. Esses equipamentos são encarregados de organizar e coordenar a rede de serviços socioassistenciais locais, prestando serviços a indivíduos e suas famílias dentro de suas comunidades.

Todas essas conquistas em relação às políticas de assistência social se deram a partir de: a) promulgação da Constituição Federal de 1988, que passa a consolidar a Assistência Social como Política de Seguridade Social; b) Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que efetiva garantia de direitos; c) Política Nacional de

Assistência Social (PNAS) elaborada para implementar o sistema público descentralizado através da gestão por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); d) Norma Operacional Básica (NOB/SUAS 2012) conforme resolução Nº 33, de 12 de dezembro de 2012, que demarca importante avanço no sistema de garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Esses quatro documentos, portanto, são fundamentais no processo de implementação das políticas de assistência social no Brasil.

3.2 O PROJOVEM ADOLESCENTE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

O Projovem Adolescente foi implantado em maio de 2008 em âmbito federal, em Curitiba iniciou suas atividades nessa mesma época, sob a coordenação da Fundação de Ação Social (FAS). De acordo com Informações divulgadas pela Prefeitura de Curitiba através de seu site oficial, atualmente o município possui 75 grupos de adolescentes participando do Serviço socioeducativo, e atende cerca de 1.650 adolescentes entre 15 e 17 anos, (PMC, 2013). Dentro da política de assistência social, o PJA se insere nas políticas e programas de assistência social de caráter supletivo, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e segundo consta no seu traçado metodológico e destina-se a:

> [...] Jovens de 15 a 17 anos: (i) pertencentes a família beneficiária do Programa Bolsa Família – PBF; (ii) egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto, conforme disposto na Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; (iii) em cumprimento ou egresso de medida de proteção, conforme disposto na Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990; (iv) egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI; ou (v) egressos ou vinculados a programas de combate à violência, ao abuso e à exploração sexual. Ainda de acordo com a legislação, excetuando-se os do Bolsa Família, os demais jovens devem ser encaminhados ao Projovem Adolescente pelos programas e serviços especializados de assistência social do município, ou do Distrito Federal, ou pelo gestor de assistência social, quando demandado oficialmente pelo Conselho Tutelar, pela Defensoria Pública, pelo Ministério Público ou pelo Poder Judiciário, (BRASIL, 2009, p.20).

Portanto, o PJA apresenta-se como complemento à formação dos adolescentes e visa atuar preventivamente no sentido de possibilitar oportunidades de desenvolvimento humano, favorecendo a inclusão social e a participação cidadã.

Embora a concepção pedagógica do traçado metodológico do PJA se fundamente no escopo preventivo de vulnerabilidades sociais e relacionais[5] a que estão expostos crianças e adolescentes, cujo pressuposto consiste no fato de se antecipar a situações de ameaça ou violação de direitos, este caráter protetivo não se estende a todos os jovens conforma enfatizam Abramoway e Castro:

> Pensar as juventudes apenas como uma fase de transição e de ajustamento aos papéis da idade adulta é um dos principais obstáculos para a elaboração de políticas públicas que possam de fato atender a demandas dos jovens. Por um lado, as políticas públicas consideram os jovens apenas como mais um segmento de público-alvo mais amplo. Por outro, em países como o Brasil, as políticas públicas desenhadas para a juventude historicamente se concentram em determinados grupos, comumente aqueles considerados em situação de risco ou envolvidos em conflito com a lei. Em decorrência de tal viés, necessidades, vontades e proposições dos jovens deixam de ser contempladas. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, p. 10).

Ao analisar o que preconiza a Constituição Federal, percebe-se que o quadro que se apresenta atualmente em relação às políticas de socioeducação é limitado, pois priorizam grupos específicos; o ideal seria que houvesse políticas públicas para as juventudes em geral, a fim de garantir os direitos especificados no artigo 227:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227).

---

[5] Cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (PNAS, 2004).

De acordo com a PNAD 2012, divulgada em matéria do site g1, o Brasil possui 10,4 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, desses 15,9 % ou 1,65 milhão de adolescentes estão fora da escola, (G1, 2013). Esta pesquisa evidencia uma evasão de jovens nessa faixa etária no momento em que deveriam cursar o ensino médio. Tal situação é confirmada por educadores, no cotidiano das ações socioeducativas, nas periferias das grandes cidades, haja vista que, dentre outros motivos, a ansiedade dos jovens quanto ao ingresso no mercado de trabalho é um dos principais fatores que gera a evasão escolar, o que de certa maneira indica que as políticas públicas para incluir a juventude no sistema educacional têm fracassado.

Levantamentos dessa natureza serviram de parâmetros para que o Governo Federal articulado a diversos ministérios tomasse decisões a fim de reverter esse quadro e programasse políticas como a do Projovem Adolescente Serviço Socioeducativo.

Um importante estudo coordenado por Abramovay e Castro (2006) fornece diversos indicadores sobre as juventudes brasileiras, sobre as quais se destacam alguns dados em relação aos jovens de 15 a 29 anos, e em específico, ao público de 15 a 17 anos que corresponde à faixa etária dos participantes do PJA.

De acordo com esta pesquisa, baseada no censo demográgico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 70,7% dos jovens entre 15 e 29 anos vivem nos municípios urbanos.

Segundo os critérios econômicos 51% desses jovens pertencem às classes hierarquizadas como mais baixas e 53,5% se autodeclaram como pardos ou morenos.

Quanto à educação, na faixa etária dos 16 aos 18 anos; 40,9% pararam de estudar e os principais motivos apontados foram: oportunidade de emprego 27,2%, dificuldade financeira 14,1%; gravidez, com 11,2% e a conclusão do ensino médio com 10,5%.

Em relação à questão do trabalho e renda o estudo aponta a dificuldade histórica de inserção do jovem na atividade econômica apesar de a população jovem possuir relativa qualificação comparada as outras faixas etárias. Entretanto, 61,3% dos jovens brasileiros que trabalham afirmaram que o trabalho que exercem não tem relação com aquilo que estudam ou estudaram.

Em relação à participação política a pesquisa apontou que apenas 27,3% haviam participado de alguma organização social, destes, a maioria, ou seja,

81,10% integrados a movimentos religiosos, 23,6% em associações esportivas, ecológicas, culturais, artísticas e assistenciais; 18,7% em associações de caráter corporativo de cunho trabalhista e estudantil e apenas 3,3% em partidos políticos. A pesquisa enfatiza o fato de 62,5% dos jovens compreender que a democracia é o regime preferencial, embora 84,6% declararem não confiar nos partidos políticos.

Quanto à questão de percepções valores e sentidos a pesquisa evidencia que 26,9% dos jovens informaram que a moda e a aparência são fatores preponderantes da característica da juventude e 23,5% apontam aspectos ligados à condição social capaz de defini-los.

Quando solicitado a comparar a realidade em que vivem com a geração anterior, 72% entendem que houve uma melhora na liberdade sexual e 55,2% avaliam que a participação política avançou.

Entretanto, em relação à segurança 71% dos jovens afirmaram que as condições estão piores.

Quanto ao mercado de trabalho e educação, 55% afirmaram que as condições para estudar melhoram, mas que, a possibilidade de trabalhar diminuiu com a redução de postos de trabalho, (Abramovay e Castro, 2006).

3.3 CARACTERÍSTICAS DA ADOLESCÊNCIA

Com o objetivo de compreender melhor os sujeitos participantes do PJA este trabalho analisa neste momento a adolescência, que apresenta como um de seus aspectos principais o momento em que se começa a construir uma identidade, se busca mais autonomia e que há a necessidade de identificação e de pertencimento, é também um período em que ocorrem conflitos familiares e sociais.

Sobre a adolescência, Piechhnik e Bottamedi entendem que:

> Os aspectos biológicos e psicológicos são praticamente os mesmos em todas as gerações e em todas as culturas. O aspecto social é que varia de geração para geração e de cultura para cultura. Pode-se dizer que o enfoque social é que marca as diferenças encontradas neste período. Enquanto a questão biológica e psicológica é mais ou menos constante, o aspecto social é a grande variável, modificando, atenuando ou exasperando a problemática da adolescência nas diferentes culturas. (PIECHHNIK E BOTTAMEDI, 2000, p.14).

Woodward (2004) entende que os indivíduos vivem no interior de um grande número de distintas instituições, tais como a família, os grupos de colegas, as instituições educacionais, dentre outras. Porém, exercendo graus variados de escolha e autonomia. Segundo a autora as pessoas vivem suas identidades posicionando-se de acordo com o contexto. Por exemplo, na sua própria casa onde os adolescentes vivem suas identidades e sofrem também a influência das representações dos meios de comunicação, os quais de certa maneira preponderam na construção de tipos de identidades, através dos discursos de telenovelas e outras mídias.

Nesse sentido, admite-se que a mídia coopera para a formação dos padrões de comportamento dos jovens, Sales assevera que:

> Os adolescentes gostam de ser vistos – numa atitude cultural bastante em sintonia com a geração da indústria cultural, isto é, a geração midiática;
> Os adolescentes querem ser vistos associados à beleza, à irreverência e ao reconhecimento e prestígio social que ícones do mundo da cultura (música, teatro, cinema, etc.) e do esporte desfrutam;
> Na impossibilidade de gratificação imediata em termos de consumo, prazer, lazer, reconhecimento social (estimulados pela cultura de massas), devido às dificuldades de acesso a oportunidades sociais (escola, trabalho, remuneração digna, etc.), muitos jovens aderem aos apelos da criminalidade em seus diversos matizes: furtos, assaltos, tráfico, etc. (SALES, 2007 p.29).

Assim ao ditar regras de consumo a mídia contribui para a geração da violência, pois, ao impor um padrão de consumo a adolescentes que não têm como adquirir determinados produtos e serviços, produz frustrações que acabam gerando violências, ou como reitera Sales:

> Por isso, alguns jovens, premidos pela cultura fetichista e pela alienação do desejo do Capital, resolvem, muitas vezes, esse tipo de impasse no cotidiano de maneira individualista e violenta, o que gera a associação indiscriminada dos adolescentes infratores como metáfora da violência. (SALES, 2007 p. 106).

Além disso, os adolescentes têm dificuldades para se ajustar à escola e para se inserir no mercado de trabalho, e, por não possuírem recursos que permitam acessar bens e serviços que a classe média usufrui e que a mídia divulga para todos indistintamente. De certa maneira muitos desses bens materiais servem como

signos entre as diversas tribos de adolescentes em seus diferentes contextos contribuindo para a construção de suas identidades.

Segundo Woodward:

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de forma de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença em uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles; eu/outro. (WOODWARD, 2004, p. 39-40).

Assim, o quadro se agrava para meninos e meninas pobres, sobretudo negros (as), os quais sofrem a indiferença e o preconceito, resultando na invisibilidade destes para a sociedade.

Esse processo de construção da identidade não acontece isoladamente porque depende das interações sociais, ou como afirma Giddens (2002) a história de vida, apesar de ser singular, não é um processo interior independente da sociedade. Porém, para estes adolescentes, infelizmente, são poucas as referências positivas em que possam se espelhar.

Sobre os aspectos sociais da adolescência o caderno do IASP tem entendimento semelhante:

> Em muitos casos comuns na sociedade brasileira, as crianças atingem a adolescência com referências familiares frágeis: não conhecem o pai ou esse abandonou a família; a mãe é ausente e/ou negligente; às vezes foram cuidados por avós, tios ou amigos da família. Nesses casos, as relações sociais tornam-se mais difíceis, pois a ideia de pais heróis da infância está comprometida pela negligência, pelo abandono e pela falta de identidade familiar. Diante de adolescentes com este histórico de vida, os responsáveis devem estar atentos, pois as relações com grupos podem ser perigosas, já que esses adolescentes, para satisfazer sua necessidade de identificação e de pertença acabam expondo-se a riscos. (PARANÁ, 2006, p.19)

Para Woodward (2004) as identidades se fundamentam em uma dicotomia do tipo “nós e eles” e a marcação da diferença é crucial no processo de construção das identidades. Todavia, esta mesma autora pondera que tal marcação pode resultar negativamente em exclusão ou marginalização de pessoas consideradas

forasteiras, ou os “outros”; e positivamente, contribuindo para a efetivação da diversidade, da diferença e hibridismo de outros grupos sociais.

A identidade se constrói sempre de fora para dentro. Cabe ao indivíduo corroborar ou não, se identificar como tal.

Assim, o jovem tem a preocupação de ser diferente, procura consumir determinados produtos, vestir determinadas marcas, mas aí, acaba se tornando igual. Segundo Giddens (2002) modos de vestir são influenciados por pressões de grupo, propaganda, recursos socioeconômicos e outros fatores que muitas vezes promovem a padronização mais que a diferença individual. De qualquer forma passam a fruir do sentimento de pertencimento e, então, conseguem a admiração tanto dos meninos quanto das meninas.

Para Soares, Bill e Athayde (2005) não há como entender a problemática da identidade desconsiderando a questão do pertencimento. Esses autores entendem que o sujeito só é algo, se o é para alguém, se relaciona, e passa a viver experiências gregárias.

Nesse sentido, muitas vezes os adolescentes acabam se inserindo em grupos que promovem pichações, cometem delitos, assaltam, roubam e consomem e/ou vendem drogas, dentre outros. Abramovay assevera que:

> As gangues adquirem diferentes formas segundo contextos históricos, quando determinadas condições sociais, econômicas e culturais levam os jovens a escolher certo tipo de agrupamento [...] também há uma variedade de modos e graus de envolvimento dos integrantes das gangues com violência, o que é inerente à percepção dos alunos. (ABRAMOVAY, 2005, p. 283).

Esses grupos podem se constituir num importante aliado dos adolescentes, por exemplo, em situações em que eles estejam sendo perseguidos. Nesse caso, a gangue serviria como uma proteção. Pois há o sentimento de pertencimento de grupo pelo reconhecimento mútuo entre os atores o que acaba também aumentando a autoestima desses jovens.

Tendo presente as formações de gangues, sabe-se que há distintos grupos ou coletivos de jovens na/da rua. Alguns são oriundos de diversos segmentos sociais, tais como, classe média e alta. Mas o estudo em questão pensa e analisa a formação de coletivos e gangues que foram constituídos por jovens e adolescentes das camadas mais pobres da sociedade, pois muitas dessas crianças e

adolescentes não tinham/têm outra alternativa, visto que a violência do lar é pior que a violência da rua.

.

> Desse modo, se a família deixa de ser suporte e guardiã dos elos de afetividade e sociabilidade – e mais, abusa, maltrata e negligencia, muitas crianças e adolescentes fogem do convívio familiar pelas diversas portas da luta pela sobrevivência. (SALES, 2007 p. 24)

Esta breve síntese retrata um pouco da realidade em que vivem crianças e jovens no Brasil e, em que condições são forjadas suas identidades, dentro dessas perspectivas se enquadram os adolecentes atendidos pelo Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo.

3.4 OS ‘’COLETIVOS JUVENIS’’

Nesse sentido, uma vez analisadas algumas características das juventudes brasileiras e na sequencia uma revisão sobre o processo de contrução da identidade do adolescente, o estudo passa a analisar agora a opção pelo termo ‘’Coletivo Juvenil’’ do traçado metodológico do PJA.

Tal ordenamento nos aproxima da pedagogia de Makarenko, a qual apresenta conceitos amplos de coletivos, dentre eles o conceito de coletivo de educandos.

De acordo com a pedagogia de Makarenko nenhum método pode ser constituído, pensado, sob a lógica professor-aluno, mas a partir da ideia mais ampla da organização da escola e do coletivo.

Anton Makarenko ao atribuir a concepção de organização de Coletivos pensava na construção de uma sociedade socialista. Dessa forma, a pedagogia, serviria como ferramenta para a produção de um todo social. Para atingir esses objetivos Makarenko percebeu logo no início de sua docência que o processo de ensino-aprendizagem não acontecia de forma isolada da realidade dos sujeitos. Isso o leva a rever a sua forma de ensinar, ou seja, o leva a rejeitar o método de transmitir informações e instruir. Nesse sentido, ao seguir nesse propósito, Anton inova o sistema escolar da época ao analisar especificamente, cada um de seus

educandos e relacionar os aspectos globais que afetavam a vida deles e que lhes comprometia o rendimento escolar. Além disso, sua intervenção não se resumia a seus alunos, mas se materializava também no trato com as demais crianças, pais de alunos e a comunidade em que atuava o que surpreende a todos pelo lado humano deste educador.

Pensando na questão da educação soviética este autor sugere que:

> [...] a primeira destas formas necessárias à educação soviética é o coletivo... e o que é o coletivo? Não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma de pessoas isoladas: ele é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos. Portanto, durante todos os anos de meu trabalho pedagógico no período soviético, envidei os meus maiores esforços na solução da questão da construção do coletivo, dos seus órgãos, do sistema de atribuições e do sistema de responsabilidades". (MAKARENKO, in: CAPRILES, 1989, p. 154).

Na sua proposição de pedagogia, Makarenko enfatiza não apenas a questão dos coletivos de educandos, como também coletivo de educadores.

Esta linha de pensamento remete à concepção de coletivos do PJA em alguns aspectos, por exemplo, quanto à faixa etária, pois os coletivos são formados por adolescentes de 15 a 17 anos, ou seja, por sujeitos com significativa diferença de idade; abaixo algumas considerações do autor que ratificam tais informações:

> Decidi que este coletivo era mais uma espécie de família, seria mais vantajoso no sentido educativo: ali os mais velhos cuidam dos mais novos e estes respeitam aquele. Deste modo criam-se as mais cordiais relações de camaradagem. Assim, os pequeninos não ficarão fechados no seu próprio grupo e os mais velhos nunca contarão anedotas escabrosas e se controlarão nos palavrões, já que eles são os responsáveis pelos mais novos." (MAKARENKO, in: CAPRILES, 1989, p. 154-155).

Entretanto, para inferir com maior precisão possíveis semelhanças ou aproximações sobre estes conceitos nos distintos contextos requereria um estudo mais aprofundado, que na sequência desse trabalho não se priorizará. Todavia, convém salientar que, embora o emprego da expressão "Coletivos" no PJA remeta a certas semelhanças e/ou aproximações com o termo empregado por Makarenko, o contexto histórico no qual foi desenvolvida essa concepção pedagógica é totalmente diferente do contexto que temos hoje no Brasil.

Em sua proposta pedagógica o PJA propõe que os adolescentes sejam inseridos em grupos chamados de Coletivos. A opção por essa nomenclatura tem por base a comprensão de coletivo juvenil como fundamental para o entendimento, bem como para a concepção e as intencionalidades do programa (BRASIL, 2009, p. 25).

O traçado metodológico indica ainda que tal pressuposto fundamenta-se a partir de uma leitura crítica das condicionantes econômico-sociais levando em conta aspectos estruturais que revelam desigualdades sociais. Com isso, a ideia dos Coletivos seria como contraponto a um modelo de desenvolvimento social que gera exclusão, individualismo exacerbado e que está consolidado em valores hegemônicos. Assim, a adoção por essa forma de agrupamento teria por objetivo superar tais desigualdades, fornecendo subsídios para o empoderamento dos jovens, por meio de reflexões sobre a realidade dos territórios em que vivem, (*ibid*., p.25).

Por isso, a proposta pedagógica prevê ações socioeducativas que propiciem resgate cultural, experiências culturais em diversos tempos e espaços, sempre buscando a problematização dos desafios enfrentados, e que levem a um rompimento do círculo vicioso de miséria e exclusão, bem como favoreçam situações de convivência socia, (*ibid.,* p.25).

3.5 O CHÃO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO: UM ESFORÇO BIOGRÁFICO NARRATIVO DO EDUCADOR

Nesta etapa adotou-se a narrativa biográfica considerando o aporte teórico metodológico desenvolvido por Chizzotti, segundo o qual:

> A história de vida é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou mais informantes. Pode ter a forma literária biográfica tradicional, como memórias, crônicas, [...] A história de vida ou relato de vida pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida. (CHIZZOTTI, 2000, p.95).

E, complementarmente, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação participante, segundo a qual conceitua este mesmo autor:

> A observação participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista. (CHIZZOTTI, 2000, p.90).

Com base nessas definições a interpretação biográfica pode ser compreendida ainda enquanto pesquisa participante, a partir das técnicas de vivências e da análise da memória. Embora as técnicas dotadas de intencionalidades investigativas da vivência não se constituam como tal, nesse estudo o relato de memória constitui-se pela legitimidade do vínculo do autor com o objeto de investigação: o autor atua profissionalmente como educador social desde julho de 2008 até a presente data (cinco anos e meio de trabalho).

Nesse sentido, com base no uso das histórias de vida como meio de pesquisa, concomitante à observação participante para a coleta de dados, este esforço biográfico narrativo analisou o contexto vivido, procurando compreender os trajetos pessoais e interpretá-lo à luz da realidade concreta das relações sociais, conforme descrição abaixo:

Os trabalhos executados pelos Educadores Sociais nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) abrangem uma série de atribuições dentro dos Serviços de Proteção Social Básica[6], entretanto o esforço aqui dedicado refere-se estritamente aos serviços desenvolvidos por estes profissionais no PJA.

Comparado à dinâmica de trabalho dos professores, a rotina dos educadores sociais diferencia-se, dentre outros pontos, pelo fato de, estes últimos, serem responsáveis também pela busca ativa dos adolescentes que irão compor os novos Coletivos. Assim, logo que se encerra um ano letivo, os educadores sociais começam o processo de formação de novos grupos. A partir das orientações do MDS e do Gestor Municipal, os profissionais do CRAS identificam através de planilhas, e demais diagnósticos das famílias atendidas, os adolescentes beneficiários do Programa Bolsa Família, além de adolescentes encaminhados por outros órgãos de proteção social especial. De posse desses dados são realizadas

[6] (Que visa a prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições em várias dimensões e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, BRASIL, 2009, s/p.).

visitas domicilares com o intuito de sensibilizar os adolescentes a ingressarem no serviço socioeducativo.

Toda a equipe do CRAS se mobiliza no período de dezembro a fevereiro para novas matrículas. Como os territórios apresentam características distintas, as estratégias de divulgação podem variar, normalmente são feitas divulgações em escolas, colégios, unidades municipais de saúde, igrejas, demais instituições, em eventos, etc.

Os principais motivos identificados junto às famílias que levam a adesão ao serviço socioeducativo são o receio de que os jovens fiquem ociosos e se envolvam com o consumo e/ou tráfico de drogas e a expectativa pela inserção deles no mercado de trabalho ou em cursos de capacitação profissional.

Uma vez atingido o número de inscritos para compor um coletivo, em média 25 adolescentes, as atividades iniciam, geralmente próximo ao período do retorno escolar.

A escolaridade exigida dos profissionais que desenvolverão as ações socioeducativas é a de nível médio. Esses profissionais que podem ser educadores sociais, facilitadores ou orientadores sociais recebem capacitações aligeiradas sobre a proposta pedagógica do Serviço Socioeducativo, uma antes do Ciclo I e outra antes do Ciclo II, eventualmente são ofertadas outras capacitações ao longo do ano sempre com carga horária reduzida, o ideal seria ampliar essa carga horária com cursos que preparem melhor esses profissionais para enfrentar os desafios da socioeducação.

Os educadores têm um tempo para poderem planejar suas ações socioeducativas, entretanto, devido às especificidades do atendimento prestado pelos CRAS, em algumas situações a intensificação do trabalho impede que os planejamentos sejam feitos com maior qualidade, pois, no caso específico dos educadores sociais, estes têm também atribuições administrativas e de atendimento às famílias referenciadas no território. As ações socioeducativas são planejadas de acordo com o traçado metodológico, cuja proposta se norteia por três eixos: Convivência Social; Participação Cidadã e Mundo do Trabalho; os quais por sua vez são imbricados por seis temas tranversais: Juventude e Direitos Humanos e Socioassistenciais; Juventude e Cultura; Juventude e Saúde; Juventude e Trabalho; Juventude e Esporte e Lazer e Juventude e Meio Ambiente.

O traçado metodológico do PJA foi pensado por um grupo de especialistas de diversas secretarias do Governo Federal e deverá ser executado – podendo ser adaptado, alterado e ajustado - conforme as peculiaridades de cada região, entretanto, sempre que houver alterações significativas deverá contar com a anuência do MDS e do gestor municipal. Esta proposta é colocada em prática pelos educadores sociais, orientadores sociais e facilitadores, e aqui os problemas começam a aparecer. Não há a exigência de formação em Magistério ou Licenciatura em Pedagogia ou nas demais licenciaturas, por mais que existam educadores com escolaridade superior à exigida para o cargo a maioria ingressa na função possuindo apenas o ensino médio. Portanto, uma grave deficiência se apresenta, pois são estes profissionais os responsáveis por ministrar as ações socioeducativas.

Para agravar ainda mais esse quadro, são poucos os CRAS que possuem pedagogos (as), na maioria das vezes os educadores sociais são supervisionados pedagogicamente por um técnico que acumula a função de responsável pelo programa, geralmente um (a) assistente social que não tem experiência e habilitação para organização de trabalhos pedagógicos, além do mais, devido à intensificação do trabalho estes profissionais dispõem de pouco tempo para o acompanhamento do serviço socioeducativo. Dessa forma os próprios educadores sociais têm que se apropriar da proposta pedagógica e preparar seus planos de ensino e planejamentos, respaldados pelos cadernos dos percursos socioeducativos, mas com base em conhecimentos da empiria e na troca de experiência entre seus pares.

Zucchetti e Barrio (2007) apresentam elementos importantes sobre pesquisa semelhante de práticas de educação não escolar envolvendo jovens entre os 15 e os 18 anos participantes de projetos socioeducativos no Brasil e na Espanha. Apontam que apesar das semelhanças de projetos dessa natureza entre os dois países, na Espanha tais práticas assumem um caráter sócio-preventivo amparado pelas legislações européias a fim de favorecer o desenvolvimento social e prevenir situações de risco e o avanço das desigualdades sociais, enquanto que no Brasil apesar de haver políticas de caráter protetivo para as camadas populares, com resultados positivos, tais políticas e seus programas assumem, prioritariamente, uma característica de compensação da pobreza.

Em relação à qualificação dos profissionais - ao contrário da ausência e/ou precariedade da formação dos educadores sociais no Brasil - as autoras relatam a

existência de revistas especializadas, currículo específico, pesquisas e organização de cursos de nível superior em Educação Social em países como Espanha, Portugal, Alemanha e França. Tal discrepância nos níveis de formação mostra que "no Brasil, no entanto, as práticas de educação não escolar se mantêm periféricas, compensatórias e pouco reflexionadas", conforme apontam (ZUCCHETTI e BARRIO, 2007, p.7).

De acordo com estas autoras a adoção por esse caráter de cunho mais assistencial e compensatório não contribui para que de fato ocorram práticas educativas em espaços não escolares. Portanto, muito menos para que a população atendida se aproprie de conhecimentos que favoreçam a superação de suas vulnerabilidades.

No caso do PJA a acão socioeducativa parece assumir um menor caráter de intervenção formativa e mais no sentido de acolhida, se este serviço socioeducativo for analisado sob a ótica de Caliman (2006), referindo-se a crianças e adolescentes em situação de rua, o qual descreve esse processo da seguinte maneira:

> Mesmo nos casos em que o abandono parece ser motivado primordialmente pela pobreza extrema, a razão mais forte da fuga de casa por parte do menino de rua encontra-se na falta de relacionamento dentro da família. Portanto, uma primeira aproximação ao abandono em chave preventiva deve mirar, sem perder de vista as necessidades primárias, o mundo relacional no qual o sujeito da exclusão se encontra. Em contraposição à falta de comunicação, de expressão e de relações adequadas, a intervenção educativa deve ativar a comunicação (estágio 1), a acolhida (estágio 2), a socialização em comunidade (estágio 3), a experiência de vida familiar (estágio 4), a autonomia caracterizada pela inserção no mercado de trabalho (estágio 5). (CALIMAN, 2006, p. 174).

Condições essas que se aproximam da teoria do PJA bem como da realidade das práticas pedagógicas executadas com os grupos de jovens. Portanto, não se enfatiza o caráter formativo desses espaços, no sentido de levar os sujeitos a desenvolverem valores e condições para construirem projetos de vida. Pois, na opinião do referido autor a intervenção do educador deveria:

> [...] ativar, na realidade e na pessoa para a qual projeta a inclusão social, alguns processos tais como: ativação de fatores protetores que alimentem recursos de resiliência; a capacitação dos sujeitos sociais para que saibam administrar os próprios riscos (valência positiva do risco) através da consiciência dos riscos nos quais ele está imerso. Administrar conscientemente os riscos vividos evita que o sujeito sofra passivamente as consequências. (CALIMAN, 2006, p.169).

Ou seja, a intervenção pedagógica deveria provocar nos jovens a motivação, força e consciência de sua situação social e servir como referencial para lutar e resistir com o objetivo de atingir um projeto de vida. O que não acontece no cotidiano do PJA, pois a intervenção educativa se constitui nos moldes do que descreve Caliman em relação aos processos de acolhida.

Na prática para execução das ações socioeducativas do PJA os profissionais têm a sua disposição a carga horária semanal de 12 horas e 30 minutos, distribuídos de 3 a 5 dias por semana na qual serão desenvolvidos encontros[7] socioeducativos e oficinas[8], pelo orientador social e pelos demais facilitadores.

A realização de um trabalho com maior qualidade exige por parte desses profissionais a superação de uma série de dificuldades, como condições inadequadas das estruturas físicas em alguns CRAS, que muitas vezes são adaptados para poder ofertar o serviço da socioeducação, em espaços reduzidos, com pouca ventilação e iluminação deficiente, causando desconforto para educadores e educandos e precarizando as condições de trabalho e aprendizagem. Não atendendo plenamente, portanto, ao que sugere o traçado metodológico que recomenda:

> As instalações físicas e demais recursos materiais disponibilizados ao Projovem Adolescente devem contribuir para a criação de uma ambiência adequada e favorável ao desenvolvimento das ações socioeducativas. Ambientes amplos, limpos, arejados, bem iluminados e bem conservados, com espaços, mobiliário e materiais suficientes e adequados, ajudam a criar esta ambiência, contribuem para a autoestima dos jovens e também para que estes se corresponsabilizem com o cuidado das instalações e o uso responsável dos recursos. (BRASIL, 2009, p.35).

Existe a possibilidade de o gestor municipal optar pela execução indireta do PJA estabelecendo parcerias com outras instituições que ofereçam melhores

[7] São espaços de pesquisa, estudo, reflexão, debates, ação, experimentação, visitação a diferentes lugares no território e a equipamentos institucionais, públicos ou privados, que propiciam o conhecimento do funcionamento de seus serviços e produtos. Os Encontros se organizam semanlamente a partir dos temas transversais e destinam-se também ao planejamento, avaliação e sistematização da participação dos jovens no Projovem Adolescente. (BRASIL, 2008, P.32).

[8] São espaços de vivências culturais, lúdicas e práticas esportivas e de lazer, que estimulam a criatividade, propiciam o acesso a serviços e a fruição, participação e produção de eventos e manifestações artísticas, culturais e de esporte e lazer e contribuem para a integração dos temas trabalhados. As Oficinas reforçam valores éticos e o compromisso dos jovens com o acesso à arte, à cultura e ao esporte. (BRASIL, 2008, p. 32).

condições, de qualquer forma nesses casos os Coletivos permanecem supervisionados pelos CRAS.

Quando o PJA acontece de forma direta, como recomendado pelo MDS percebe-se que apesar das dificuldades há um comprometimento muito grande por parte dos educadores, que normalmente procuram utilizar outros equipamentos públicos no sentido de oferecer melhores oportunidades aos jovens. Por exemplo, se há a necessidade de fazer uma pesquisa na internet, nem todos os CRAS possuem sala de informática, nesse caso os educadores sociais podem agendar horário no Farol do Saber. Isso acaba assumindo uma lógica de improvisação, que, se por um lado, atende a necessidade dos jovens, por outro, mascara a condição de precariedade do serviço. Da mesma forma, para o desenvolvimento das demais oficinas como, esporte e lazer, cultura, dança, capoeira e teatro, as condições nem sempre são as ideais e os educadores utilizam desse recurso como alternativa para o desenvolvimento das ações socioeducativas. Se necessário caminham para acessar uma praça com canchas poliesportivas, pois os CRAS não possuem tal infraestrutura, embora conste na grade oficial do serviço socioeducativo boa parte do tempo destinada aos encontros e oficinas de Esporte Lazer e Cultura.

Nesse sentido, a execução dos encontros socioeducativos e oficinas do tema transversal Juventude e Esporte e Lazer acontecem em espaços internos e em espaços alternativos. A proposta deste tema prevê refletir sobre valores presentes em nossa sociedade, como a ênfase no individualismo, na valorização da técnica, a questão da cultura corporal, as diferenças de gênero, o esporte na sociedade moderna, a discussão sobre jogos e brincadeiras ao longo da história e o contexto dos dias atuais e demais questões que dizem respeito ao jovem. Neste percurso também são abordadas questões que levem os jovens a identificarem no território a existência ou não de espaços públicos para a prática de esporte e lazer. Tais ações pretendem, teoricamente, promover uma reflexão crítica para, dentre outras coisas, exigir do poder público a garantia do direito dos jovens de terem acesso a espaços públicos para práticas de atividades de lazer, esportivas e culturais em suas comunidades.

Com isso, instaura-se uma grande contradição, haja vista que, de acordo com a nossa vivência, observamos que conforme vão atingindo a vida adulta menos tempo eles têm para se dedicar às atividades esportivas e de lazer, fato que se acentua ainda mais quando eles se referem às rotinas extenuantes dos pais, quanto

à jornada de trabalho e ao tempo de deslocamento do trabalho para casa. Além disso, verificamos que quando há oferta de praças públicas dessa natureza estes locais não oferecem condições para que o jovem e sua família possam acessá-la com segurança.

Outro fator a se destacar em relação às ações socieoducativas de esporte e lazer é a questão de as próprias famílias e até mesmo os adolescentes não valorizarem tais práticas considerando-as perda de tempo, entendendo que poderiam estar inseridos em cursos de qualificação técnica profissional.

De qualquer maneira as intervenções socioeducativas são utilizadas com o objetivo de contribuir para a promoção de uma melhor convivência social, para adoção de hábitos saudáveis de vida e estimular o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Outra dificuldade extremamente relevante encontrada pelos educadores sociais e/ou facilitadores é o fato de que os adolescentes, apesar de estarem em idade para cursar o Ensino Médio, possuírem baixa escolaridade, a maioria tem muita dificuldade para ler, escrever e fazer atividades que exijam a habilidade de escrita, interpretação e compreensão de textos.

Nesse sentido, os educadores sociais percebem que as atividades da proposta pedagógica do PJA acabam se tornando complexas para o nível dos Coletivos, e os educadores acabam aplicando atividades mais simples. Logo, muitas atividades que constam nos cadernos socioeducativos do PJA não são aplicadas da maneira como estão elaboradas. Com isso são priorizadas atividades em que os adolescentes possam falar, emitir opiniões e se expressar, cujas práticas acabam contribuindo para o desenvolvimento significativo dos jovens, uma melhora nos processos de comunicação verbal, posicionamento crítico e sociabilização, fator que é muito elogiado pelos pais e constatado pelos educadores.

Entendimento semelhante destacam os estudos de Zucchetti e Barrio:

> As pesquisas, entretanto, apontam para a importância que os projetos/cursos assumem, especialmente enquanto lugar de encontro, um encontro de caráter social, de pertencimento entre iguais, de jovens interagindo, constituindo novos grupos e vivendo novas experiências, inclusive a de estar fora do controle dos seus pais e do espaço restritivo da escola e, não necessariamente, estar vivendo a experiência da aprendizagem dirigida à formação para o trabalho ou, comprometendo-se com o trabalho real ou propriamente dito. É a sociabilidade o que parece ser central entre os jovens e seus interesses. Isso pode demonstrar que a escola, os projetos sócio educativos e o próprio trabalho podem ter para os

> jovens sentidos diferentes daqueles atribuídos pelos adultos, pela sociedade em geral e seus discursos predominantes. (ZUCCHETTI e BARRIO, 2007, p.9).

As autoras destacam, portanto, a necessidade de se repensar a função social da escola e as questões relacionadas à formação profissional, haja vista que os jovens têm preferido outras formas de integração social. Além disso, indica-se que a falta de interesse pela escolarização formal se deve ao fato de esta não favorecer o ingresso dos jovens no mundo do trabalho.

Nas rodas de conversa os jovens relatam suas experiências, hábitos e vivências, através das suas falas identificamos que muitos mal conhecem a cidade em que moram e que a maioria não vai ao centro ou acessa equipamentos públicos e culturais.

Por isso, os educadores sociais agendam diversas atividades em museus, cinemas, parques e eventos culturais diversos para poderem trabalhar melhor os temas das ações socioeducativas e possibilitar ampliação de experiências culturais. Por exemplo, para abordar o tema Direitos Humanos e Socioassistenciais, o educador social utiliza estratégias que estimulem e instiguem os jovens, são realizadas rodas de conversa, pesquisa na internet, exibição de filmes, visita a museus em Curitiba e, posteriormente, debates nos encontros socioeducativos. Ou seja, os educadores tentam desenvolver ações efetivas com os jovens, mas depende muito do grau de comprometimento dos profissionais envolvidos.

É possível constatar que os adolescentes valorizam as atividades que são realizadas fora do território em que vivem, e estas se constituem em elementos motivadores para a permanência de alguns deles no programa. Pois na maioria das vezes, os jovens vivem suas experiências apenas em suas comunidades e têm uma percepção de mundo muito reduzida.

Nesse sentido, durante todos os percursos socioeducativos os educadores sociais enfatizam a importância de os adolescentes permanecerem na escola para ampliar o seu processo de formação, que lhes possibilite melhores condições no futuro. Apesar disso, são poucos os adolescentes que assimilam tais orientações, haja vista que, se não dão importância à escolarização formal, quanto mais às atividades de socioeducação, que dentre outras coisas, por exemplo, não tem o processo de aprovação escolar.

Tal constação se corrobora na afirmação de Zucchetti e Barrio:

> É importante reafirmar que, das experiências vividas pelos jovens, tanto nos cursos de formação nas escolas e no trabalho, as pesquisadoras observaram uma generalizada sensação de desinvestimento, um não dar nada. (ZUCCHETTI e BARRIO, 2007, p.9).

Assim, se tem na prática, grupos de adolecentes com baixa escolaridade, que mal sabem ler e escrever, e que participam do Serviço Socioeducativo por apenas algum tempo, a maioria não chega a concluir o ciclo de um ano. Pois, ao longo desse período, os Coletivos são renovados, há um contínuo processo de evasão e inscrição de novos participantes.

Essa evasão não pode ser compreendida nos moldes da evasão que ocorre nos sistemas de ensino, uma vez que a socioeducação e no bojo dela o cumprimento de medidas socioeducativas estão relacionadas com o ato infracional, uma vez cumpridas essas exigências não há mais a obrigatoriedade de o jovem continuar no mesmo.

Verifica-se que muitos adolescentes se inserem no Programa com algumas expectativas, principalmente de conseguir um estágio, encaminhamento para curso de capacitação de adolescente aprendiz ou para emprego. Assim, que percebem que o Serviço Socioeducativo pouco atende, ou atende parcialmente ao que almejam esses adolescentes abandonam o programa em busca de outras experiências e oportunidades.

Como fazemos acompanhamento das famílias desses jovens, mesmo após a evasão do programa, identificamos que alguns, logo em seguida através de outras instituições e/ou empresas conseguem estágio, inserção em curso de aprendiz, emprego em shoppings, comércio e serviços em geral, além daqueles que optam ou se submetem a alguma relação informal de trabalho.

Essa provisoriedade de sujeitos que compõem os Coletivos também dificulta o planejamento dos educadores sociais que passam o ano inteiro trabalhando com um grupo de adolescentes que se renova ao longo do ano. Portanto, o esforço para realizar um serviço socioeducativo mais consistente se perde e as metas são difícil ou parcialmente atingidas.

Além disso, os educadores sociais se deparam com problemas semelhantes aos enfrentados no cotidiano escolar, por exemplo: indisciplina e falta de interesse pelas atividades; sérios conflitos entre adolescentes, principalmente entre as

meninas, que têm culminado inclusive em episódios de agressão física; outras situações que vem ocorrendo com maior incidência dizem respeito aos casos de violências cometidas pelas redes sociais que provocam tensão entre os participantes e suas famílias.

Por isso, nas ações socioeducativas enfatiza-se o eixo da Convivência Social em todos os temas transversais e há uma preocupação de que tais ações de fato contribuam para melhorar as relações de sociabilidade entre esses jovens e destes com a comunidade e a sociedade em geral.

Porém, não se desprezam distintos fatores em âmbito global que interferem na vida dos adolescentes, resultado do atual modelo econômico, os quais aparecem nas falas dos meninos e meninas em rodas de conversa nos enconttros socioeducativos e revelam o grau de exclusão e vulnerabilidade a que estão submetidos.

Em nossa prática cotidiana observamos e presenciamos muitos episódios envolvendo os adolescentes: depoimentos de histórias de vida de jovens que relatam violência doméstica relacionada ao alcoolismo; inúmeros casos de familiares (pais, mães, etc.) usuários de drogas e/ou envolvidos com o tráfico; meninas que engravidam e vêem no casamento a possibilidade de fuga da situação de pobreza e dos conflitos familiares; garotas que abandonam a escola para se prostituirem; garotos que tinham abandonado o tráfico de drogas e que pensam em retornar ao crime, haja vista que quando praticavam tais delitos tinham dinheiro, poder e eram reconhecidos pelos pares e principalmente pelas meninas; garotos que tentam resolver conflitos por meio da violência ameaçando os colegas dizendo que o pai ou outro parente pertence ao crime organizado. Situações como essas que enfrentamos no dia-a-dia produzem uma sensação de impotência e de que o tempo destinado às ações socioeducativas pouco contribui para a superação das mazelas provocadas pelas desigualdades sociais. Nessa questão os educadores sociais têm consciência de que os resultados das intervenções socioeducativas são limitados haja vista que essa problemática resulta dos efeitos provocados pelo atual modelo de capitalismo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como fundamentação o materialismo histórico dialético e procurou compreender as relações entre socioeducação e Educação Popular, analisou a forma como o Estado Capitalista se utiliza de políticas públicas de assistência social e de serviços socioeducativos como o PJA para compensação das desigualdades sociais.

Dessa forma, no primeiro capítulo foi analisado o movimento da educação ao longo da história e constatado que esta foi e é utilizada para atender aos interesses das classes dominantes, principalmente nos últimos 150 anos com a educação institucionalizada conforme aponta Meszáros (2008). Constatou-se também que na educação ofertada para a classe trabalhadora há uma ênfase na questão da qualificação da mão-de-obra do trabalhador a fim de garantir a reprodução das relações de produção. Proposta que se efetiva atualmente, através das políticas educacionais e das organizações dos níveis e modalidades de ensino pelo Governo Federal. Tal aspecto pode ser facilmente observado ao analisar a depreciação dos currículos na educação básica e no ensino superior, bem como na perda de qualidade dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, como possibilidade de transformação dessa realidade a adoção da Educação Popular na escola pública se apresenta como alternativa, haja vista que sua concepção está centrada nos interesses da classe trabalhadora. Portanto, neste capítulo destacou-se também o papel do professor enquanto agente de conscientização política e formador de grupos de resistência junto às camadas populares. Além disso, abordou-se a necessidade do reconhecimento destes profissionais quanto a sua identidade de classe, o que os alia aos interesses dos seus alunos, de suas famílias e da comunidade.

No segundo capítulo foi feito um resgate histórico da origem da Educação Popular que surgiu a partir de um movimento de lutas e resistências por toda a América Latina incluindo o Brasil. Neste capítulo resgatou-se também o processo de constituição da socioeducação em nosso país que exigiu retroceder um pouco na história para entender as modificações ocorridas na legislação destinada a adolescentes infratores, com direitos violados ou em situação de risco social e, a partir desses aspectos, analisar os documentos seguintes como a Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990 e o SINASE de 2012 que vão estabelecer novas

diretrizes para a consolidação da garantia de direitos de proteção social e de direitos humanos das crianças e adolescentes.

No terceiro capítulo foi feito um levantamento de como ocorreu o processo de criação das políticas públicas de assistência social no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, e em seguida uma análise sobre a implantação do PJA em âmbito federal com descrição de sua implementação em Curitiba. Para tal foram coletados dados no site oficial do município que apresentam indicadores e características do serviço na Capital, além de análise de documentos do MDS relativos ao PJA, principalmente sobre o traçado metodológico. Em seguida para fazer um contraponto entre a proposição teórica do PJA com a realidade da socioeducação optou-se por uma comparação com a descrição biográfico-narrativa do autor enquanto Educador Social.

Nesse sentido, ao comparar a proposta pedagógica do PJA com a concepção de Educação Popular, constatou-se que embora exista uma aproximação teórica, na prática, as ações socioeducativas do PJA não executam o que está posto na teoria, conforme preconiza seu traçado metodológico:

> A formação para a cidadania supõe a sensibilização e o desenvolvimento da percepção dos jovens sobre a realidade social, econômica, cultural, ambiental, política em que estão inseridos, especialmente sobre a condição juvenil; a apropriação de seus direitos de cidadania e o reconhecimento de deveres, o estímulo ao desenvolvimento de práticas associativas e de formas de expressão e manifestação de seus interesses, visões de mundo e posicionamento no espaço público. (BRASIL, 2009, p.26).

Porque no cotidiano das ações socioeducativas o PJA não apresenta o viés político da Educação Popular, até porque os educadores sociais não têm compreensão do seu papel de formador de uma conscientização política no sentido de criar grupos de jovens que tenham perspectivas de transformar a sociedade e a realidade em que vivem. Apesar de haver intervenções constantes destes profissionais no sentido de motivar os jovens para que estes avancem no seu processo de escolarização o PJA Serviço Socioeducativo não dá conta de garantir proteção social a estes adolescentes, haja vista, os inúmeros fatores de ordem político-econômico-culturais que influem na vida deles e de suas famílias. O processo de exclusão social é muito grave e os problemas que atingem esses sujeitos são muito maiores do que os apontados pelos governos.

Além disso, o PJA apresenta deficiências significativas como o fato de os conteúdos trabalhados nas ações socioeducativas não estarem organizados e interligados com os conhecimentos científicos ministrados pela escola. Não existe aproximação entre a coordenação pedagógica dos colégios onde estudam os educandos da socioeducação com o técnico responsável pelo PJA. O contato entre a instituição escolar e o CRAS acontece em situações isoladas, por exemplo, quando há a necessidade de verificar a frequência escolar de algum aluno. Em relação aos conteúdos, os educadores sociais desconhecem o que é ministrado pela escola, bem como esta não faz ideia de quais temas têm sido abordados na socioeducação.

De forma geral, as ações socioeducativas objetivam produzir sujeitos que se ajustem as condições do atual modelo econômico, e que se acomodem, portanto, no terreno das classes sociais, contribuindo tão-somente para que os adolescentes desenvolvam habilidades técnicas para se inserir nos postos de trabalho, conforme consta no traçado metodológico do programa:

> Oferecer aos jovens serviços socioassistenciais com esse horizonte significa avançar para além da escolaridade padrão – ainda que importante e necessária -, apostando no desvelar de interesses e talentos pulsantes na vida adolescente e juvenil e numa formação técnica e geral que os prepare para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2009, p.24).

Programas socioeducativos desta natureza embora tenham dentre seus objetivos estimularem a participação na vida pública, promover sociabilidades, fortalecer laços familiares, desenvolver o protagonismo juvenil, etc., são implementados pelo Estado para acomodar as tensões entre as camadas populares e manter um grau de conformismo e aceitação do seu estado de classe.

Nesse sentido, sobre a questão de haver relação ou não entre a socioeducação e a Educação Popular, Zucchetti e Moura fazem importantes considerações:

> Faz-se necessário, também encarar os dilemas colocados entre as práticas explicitamente identificadas na tradição da Educação popular e aquelas – emergidas no bojo das transformações ocorridas nos anos ‘90, e geralmente autodenominadas Educação não formal. Neste embate, de início, visualizamos divergências no que se refere às formas como ambas concebem os processos de construção e de gestão das práticas educativas, sendo que as primeiras se pensam e se oferecem como espaços de emancipação, as segundas em geral, parecem-nos ser mais oportunidade de adaptação social e precarização do trabalho. Além disso, é importante

> confrontar estas práticas na sua materialização cotidiana, onde, a despeito da forma de se conceber e/ou nomear, será permitido distinguir os projetos construídos com e pelas populações daqueles que estão sendo construídos para as populações. (ZUCCHETTI e MOURA, 2010, p. 26).

De acordo com as referidas autoras, esse movimento, resultado das transformações político-econômicas provocou o surgimento de práticas educativas - executadas em diversos programas como no caso do PJA - nos quais a intervenção dos educadores se afasta totalmente das práticas da Educação Popular. Para demarcar bem essa distinção as autoras inferem que tais programas são implementados pelo Estado para atender seus interesses, desconsiderando características e especificidades das comunidades. Observa-se que há um direcionamento maior da socioeducação para preparação dos jovens para o mercado de trabalho do que para um projeto de formação para a vida ou para a proposição de um engajamento político. (ZUCCHETTI e MOURA, 2010).

E, apesar de, no bojo da concepção do PJA aparecerem indicadores de políticas afirmativas, como a questão da transferência de renda e o resgate de crianças e adolescentes que estão fora da escola, as autoras contestam a propalada política de inclusão social, e inferem que:

> Embora sejam projetos que se ofereçam como intercessores sobre processos de inclusão/exclusão social parecem que, mesmo reconhecendo a peculiaridade das situações de crianças e jovens, na prática, ao invés de promover a experiência de inclusão para a convivência social, operam a inclusão das diferenças apenas para melhor governá-los. (ZUCCHETTI e MOURA, 2010, p.15).

Embora o conjunto da literatura sobre a temática e os artigos relatando pesquisas empíricas estudadas por essa monografia tenham dado destaque ao caráter assistencialista de base compensatória à socioeducação, a nossa vivência respalda em partes esta dimensão crítica da forma assistencialista. De fato o aspecto assistencialista é o que por vezes predomina. No entanto, a autoridade da nossa vivência, para não trair a memória histórica do autor, confere aspectos de positividades na socioeducação. Ou seja, muitos casos de superação de limites e de situação de risco social foram atingidos nesse período com jovens que abandonaram o tráfico de drogas e se inseriram no mercado formal de trabalho, se libertando, portanto, de um quadro de submissão ao crime e da exposição à violência para uma situação mais favorável inclusive com a aquisição de direitos

trabalhistas e sociais; outros passaram a valorizar mais a escolarização formal e conseguiram ingressar na universidade embora em minoria. Mas esse não é o processo que a socioeducação esta aí para resolver. É um processo que resulta das leis gerais do capitalismo que excluem o jovem do trabalho e da universidade.

Ao finalizar este trabalho cabe destacar que inicialmente esta pesquisa tinha objetivos mais amplos, inclusive com a definição por fazer análise documental e pesquisa de campo. No entanto, não foi possível realizar desse modo devido à dificuldade para conseguir liberação junto ao gestor municipal de assistência social. Essa dificuldade pode ter interferido nos resultados desse trabalho impondo-lhe limites.

A socioeducação é um tema que apesar de já ter sido objeto de pesquisas no Brasil, necessita de mais aprofundamentos teóricos e maior produção crítica, que o meu embora desejasse não deu conta de fazer.

Em que pese às limitações de diversas ordens: do curso, do autor, das dificuldades pessoais envolvendo a busca pelo domínio teórico do objeto, as necessidade pessoais de continuar trabalhando, que impediu de se estudar tudo o que era necessário, haja vista, que o autor concomitante a realização desse estudo conciliou jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Portanto, embora o trabalho esteja caracterizado por essas limitações, ele traz aportes importantes ao buscar discutir a socioeducação com a escola pública e ao relacioná-la com as práticas de educação popular.

Devido à relevância do objeto e a necessidade de análise de questões que podem ser melhor interpretadas esta pesquisa sugere estudos mais aprofundados sobre os seguintes temas:

- Histórias de vida dos adolescentes, os egressos da socioeducação;
- A questão da formação dos educadores sociais;
- A forma como a escola pública recebe os educandos da socioeducação;
- O papel do pedagogo (a) na organização do trabalho pedagógico das ações socioducativas em espaços de educação não escolar.

Cabe destacar nesta fase de conclusão do trabalho, que o tema estudado por se caracterizar enquanto relação social continua em movimento, sujeito, portanto, a novas interpretações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. **Juventude, juventudes:** o que une e o que nos separa. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, 2005.

ADOLESCENTES atendidos pela FAS lançam jornal na Vila Verde. Disponível em: < http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/adolescentes-atendidos-pela-fas-lancam-jornal-na-vila-verde/29872>. Acesso em: 02/10/2013.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. Coleção Primeiros Vôos. 2. ed. São Paulo: 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01/09/2013.

_____. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06/09/2013.

_____. **Ministério da Educação e Cultura.** Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília, DF, 1993.

_____. Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 dez. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em: 01/09/2013.

_____. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08/10/2013.

_____. Resolução N. 145, de 15 de outubro de 2004. Dispõe sobre as diretrizes e princípios para a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 out. 2004. Disponível em: <www.social.rj.gov/familiar/pdf/pnas.pdf>. Acesso em: 01/09/2013.

_____. Resolução n. 130, de 15 de julho de 2005. Aprova a Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jul. 2005. Disponível em: <http// www.mds.gov.br>. Acesso em: 01092013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. Lei N. 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jun. 2008. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecaosocial-basica/projovemadolescente-2013-servico-socioeducativo>. Acesso em: 19/08/2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado metodológico.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado metodológico.** 1. Ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

_____. Resolução N. 33, de 12 de dezembro de 2012. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 jan. 2013. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/publicada-hoje-a-nova-norma-operacional-basica-nob-suas-2012>. Acesso em 16/09/2013.

_____. Lei N. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 06/09/2013.

Brasil será julgado por impunidade em chacinas. **Diário do Grande ABC**, São Paulo, 13 janeiro 1999. Disponível em: <http://www.dgabc.com.br/Noticia/135865/brasil-sera-julgado-por-impunidade-em-chacinas?referencia=buscas-lista>. Acesso em: 02/10/2013.

CALIMAN, G. Pedagogia social de rua: entre acolhida e formação. In: SOUZA NETO, J. C de; NASCIMENTO, M. L. (orgs.). **Infância, violência, instituição e políticas públicas.** São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

CANASTRA, F. **O perfil formativo-profissional do (a) educador (a) social** – Uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. Revista Iberoamericana de Educación. [online] N° 49/8. jul/2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2614Canastra.pdf>. Acesso em: 24/10/2013.

CAPRILES, R. **Makarenko, o nascimento da pedagogia socialista.** São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular e educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal.** Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal>. Acesso em: 12/09/2013.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Tradução. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed. 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2011.** Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/comentarios2011.pdf>. Acesso em: 08/12/2012.

KONDER, L. **O que é dialética.** Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERATI, W. D. **O estatuto da criança e do adolescente:** comentários. Brasília – DF: IBPS – Instituto Brasileiro de Pedagogia Social, 1991.

MASSON, G. **Materialismo histórico e dialético:** uma discussão sobre as categorias centrais. Práxis educativa, julho-dezembro, 2007/vol. 2, número 002, Ponta Grossa, p. 105-114.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILTON Santos por uma outra globalização. Direção de Silvio Tendler. Rio de Janeiro: Caliban Produções Cinematográficas, 2004. 1 filme (56 min), sonoro, legenda, color., disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=K6EIIQNsoJU>. Acesso em: 20/06/2013.

MINTO, L. W. Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...). **HISTEDBR**, Campinas, 1986-2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html>. Acesso em: 16/05/2013.

MIRANDA, S. G. **Criança e adolescente em situação de rua:** políticas e práticas sócio-pedagógicas do poder público em Curitiba. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MORAES, M. C. M de. **Educação e racionalidade:** questões de ontologia e método em educação. Campinas, SP. Mercado da Letras, 2009.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

Número de alunos fora da escola diminui 4,8% em um ano. **G1. Globo.com**. São Paulo, 27 setembro 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/numero-de-alunos-fora-da-escola-diminui-48-em-um-ano-diz-pnad.html>. Acesso em: 09/10/2013.

OTÁVIO, C. Quase 37 mil adolescentes serão mortos no Brasil até 2016, diz estudo do UNICEF. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 13 dezembro 2012. Disponível em: < http://oglobo.globo.com/pais/quase-37-mil-adolescentes-serao-mortos-no-brasil-ate-2016-diz-estudo-do-unicef-7038565>. Acesso em: 04/11/2013.

PALUDO, C. Educação popular – dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: UNESCO. **Educação popular na América Latina:** desafios e perspectivas. Coleção educação para todos. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **Cadernos do IASP**. Compreendendo o adolescente. Curitiba, 2006.

_____. Instituto de Ação social do Paraná. **Cadernos do IASP**. Práticas de socioeducação. Curitiba, 2007.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1997. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Criancas_e_Adolescentes/1997/Educacao/>. Acesso em: 24/06/2013.

PIECHNIK, M. B. & BOTTAMEDI, S. M. **A influência da mídia na adolescência:** algumas considerações. Monografia de Especialização do Curso para Educadores da criança e adolescente em situação de risco ou programas sócio-preventivos. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Preconceito atrapalha recuperação de jovens infratores. **Jornal Gazeta do Povo**, Curitiba, 03 maio 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1368874&tit=Preconceito-atrapalha-recuperacao-de-jovens-infratores>. Acesso em: 08/10/2013.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo> **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302006000100008&1ng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10/09/2013.

ROSATO, C. M; CORREIA, L. C. Caso Damião Ximenes Lopes: mudanças e desafios após a primeira condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Sur revista internacional de direitos humanos.** São Paulo. V.8 n. 15 p. 93-114, dez. de 2011. Disponível em: <http://www.surjournal.org/conteudos/pdf/15/miolo.pdf>. Acesso em: 01/10/2013.

SALES, M. A. **(In) visibiliade perversa:** adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moyá. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. Ed. Campinas, SP: Revista – Autores Associados, 2003 (Coleção polêmicas do Nosso tempo; vol. 5).

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Observações metodológicas referentes aos trabalhos de pós-graduação**. In: Metodologia do Trabalho Científico. 14. Ed. SP: Cortez, 1986, p.185-195.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOARES, L. E.; BILL, MV; ATHAYDE, C. **Cabeça de porco.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

UNICEF. O direito de ser adolescente. Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Fundo da Nações Unidas para a Infância. Brasília: DF. UNICEF, 2011, 182 p. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf>. Acesso em: 02/10/2013.

VIANNA, I. O de A. **Metodologia do trabalho científico:** um enfoque didático da produção científica. São Paulo: E.P.U., 2001.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, janeiro/junho/2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 03/06/2013.

ZUCCHETTI, D. T.; BARRIO, B. P. **Discutindo práticas de educação não escolar a partir de políticas de atenção à juventude.** Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/228/175>. Acesso em: 03/11/2013.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. de Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.66, p. 9-28, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a02v1866>. Acesso em: 06/11/2013.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.