

SÉRIE EXTENSÃO



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

Compromisso social com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade

*O papel da Extensão
Universitária na área
de Direitos Humanos
e Justiça*

Organizadoras
Jana Gonçalves Zappe
Ana Cristina Garcia Dias
Sílvia Renata Magalhães Lordello



editora **ufsm**

Compromisso social com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade

***O papel da Extensão
Universitária na área
de Direitos Humanos
e Justiça***

Organizadoras
Jana Gonçalves Zappe
Ana Cristina Garcia Dias
Silvia Renata Magalhães Lordello

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor: Paulo Afonso Burmann

Vice-reitor: Luciano Schuch

Pró-reitor de Extensão: Flavi Ferreira Lisboa Filho

Diretor da Editora: Daniel Arruda Coronel

Conselho editorial: Adriano Mendonça Souza, Alisson Vicente Zarnot, Ana Claudia Oliveira Pavão, Célia Helena de Pelegrini Della Múa, Daniel Arruda Coronel (Presidente), Debora Marshall, Glauber Rodrigues de Quadros, Graziela Inês Jacoby, Jose Renato Ferraz da Silveira, Marcelo Battesini, Marcia Keske Soares, Maria Talita Fleig, Maristela da Silva Souza, Marlene Terezinha Lovatto, Melina da Silva Mota, Paulo Roberto da Costa, Raone Somavilla e Thales de Oliveira Costa Viegas.

Revisão de texto: Érica Duarte Medeiros

Diagramação: Gilberto de Moraes Jr.

Capa: Larissa Mendes

© 2020, Jana Gonçalves Zappe, Ana Cristina Garcia Dias e Sílvia Renata Magalhães Lordello (organizadoras)

C737 Compromisso social com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade [recurso eletrônico] : o papel da extensão universitária na área de direitos humanos e justiça / organizadoras Jana Gonçalves Zappe, Ana Cristina Garcia Dias, Sílvia Renata Magalhães Lordello. – Santa Maria, RS : Ed. UFSM : Pró-Reitoria de Extensão, 2020.
1 e-book. – (Série Extensão)

1. Direitos humanos 2. Justiça 3. Extensão universitária 4. Crianças – Direitos 5. Adolescentes – Direitos 6. Jovens – Direitos
I. Zappe, Jana Gonçalves II. Dias, Ana Cristina Garcia III. Lordello, Sílvia Renata Magalhães IV. Série.

CDU 304.4 ISBN: 978-65-88636-00-8
342.7
364.29

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte – CRB-10/990
Biblioteca Central – UFSM


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


editora **ufsm**



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

Direitos reservados à:

Editores da Universidade Federal de Santa Maria

Prédio da Reitoria – Campus Universitário – Camobi

CEP: 97105.900 – Santa Maria, RS – (55) 3220.8610/8115

editufsm@gmail.com – www.ufsm.br/editora

A **Série Extensão** prevê a disseminação digital e/ou impressa de livros inéditos de produção acadêmica na Extensão Universitária, que tenham como prioridade a comunidade externa, desenvolvidos por docentes e outros, em conjunto com estudantes que desenvolvam Programas e Projetos de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com recomendada atenção à comunidades ou aos grupos atendidos por Ações de Extensão.

Sumário

Apresentação

Silvia Renata Magalhães Lordello, Ana Cristina Garcia Dias e Jana Gonçalves Zappe __ 7

Dados dos autores _____ 13

Ações Extensionistas no contexto socioeducativo _____ 19

Experiências em medidas socioeducativas em meio fechado:
convênio de cooperação técnica entre MP/UFSM/FASE-RS
Antônio Augusto Ramos de Moraes, Dorian Mônica Arpini e Rosane Janczura _____ 20

Mandala: promoção de ações socioeducativas
com o uso de plantas medicinais e aromáticas
*Katiusci Lehnhard Machado, Raquel Mortari, Isolete Bolzan de Oliveira,
Ana Raquel Dutra Fonseca, Jussara Iensen Pedroso, Liane Gaida Blaya
e Marcelo Antônio Rodrigues* _____ 34

Grupos com familiares de adolescentes em uma instituição
de privação de liberdade: potencialidades e desafios
*Renata Petry Brondani, Dorian Mônica Arpini, Raquel Mortari
e Katiusci Lehnhard Machado* _____ 48

Ressignificando a socioeducação: assessoria técnica
realizada em uma unidade de internação para adolescentes
Cibele dos Santos Witt, Dorian Mônica Arpini e Rosane Janczura _____ 63

A leitura através do funk com adolescentes
nas medidas socioeducativas
Jane Schumacher e Alicia de Oliveira Gonçalves _____ 79

Ações Extensionistas em contextos educacionais _____ 93

Psicologia na Educação Básica: promovendo reflexões
e desenvolvendo habilidades socioemocionais
*Bianca Zanchi Machado, Vanessa Fontana da Costa,
Samara Silva dos Santos e Taís Fim Alberti* _____ 94

Atividades Extensionistas no contexto escolar: relato de uma ação de combate ao bullying e de prevenção à violência	
<i>Fabrine Niederauer Flôres, Danielle Machado Visentini, Cândida Prates Dantas, Juliana Kuster de Lima Maliska, Anniara Lúcia Dornelles de Lima, Renata Souto Bolzan, Heloisa Toledo Silva, Jana Gonçalves Zappe e Aline Cardoso Siqueira.</i>	109
Das possibilidades da Orientação Profissional em uma comunidade socialmente vulnerável: o papel da Extensão Universitária	
<i>Bruna Utzig, Vitória N. Tusi, Heloisa Toledo Silva, Thielle Dresch, Samara Silva dos Santos e Tais Fim Alberti</i>	122
Justiça Social e Orientação Profissional: intervenção com estudantes de cursinhos populares	
<i>Ana Cristina Garcia Dias, Marco Antônio Pereira Teixeira e Isabella Menezes de Oliveira</i>	136
Ações Extensionistas em contextos de proteção social	156
Investindo em intervenções preventivas: uma experiência de grupo com pré-adolescentes em uma instituição de terceiro setor	
<i>Mariana Silva Cecílio, Juliana de Oliveira, Marina Fernanda Soares, Thais Queiroz Da Silva e Fabio Scorsolini-Comin</i>	157
Desenvolvimento de condutas autoprotetivas em relação à violência: descrição e avaliações iniciais de um Projeto de Extensão direcionado a crianças	
<i>Débora Ananias Guimarães, Neli de Faria Henriques Cacoza de Souza e Alex Sandro Gomes Pessoa</i>	176
Cuidando de quem cuida: desenvolvendo práticas educativas positivas no contexto do acolhimento institucional	
<i>Bruna Wendt e Débora Dalbosco Dell'Aglio</i>	193
Lista de abreviaturas	210

Apresentação

*Silvia Renata Magalhães Lordello,
Ana Cristina Garcia Dias e
Jana Gonçalves Zappe*

Produzir conhecimento científico na temática “Direitos Humanos e Justiça”, a partir de experiências exitosas de Extensão Universitária, representa um enorme passo para nós. Como pesquisadores integrantes do Grupo de Trabalho (GT) “Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade”, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), idealizamos multiplicar, por meio dessa obra, o resultado de várias ações que ilustram o ativismo diário de docentes, discentes e profissionais brasileiros na conquista e na manutenção de direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Reunir uma coletânea de ações comprometidas com a promoção da justiça social e da democracia, coerentes com a Política Nacional de Extensão, representa um sonho de compartilhar fazeres inspiradores que possam estimular outras práticas com o mesmo propósito: a melhoria das condições de vida de crianças, dos adolescentes e dos jovens brasileiros, área de atuação prioritária na articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas.

A Extensão Universitária apresenta um papel indiscutível no que diz respeito à sua potencialidade de transformação de realidades e de empoderamento social. Os Projetos Extensionistas devem ser absolutamente comprometidos com o desenvolvimento das comunidades locais. Para isso, devem partir de avaliações de necessidades que norteiem as intervenções, com vistas ao alcance de sua efetividade. Um dos maiores desafios da Universidade tem sido atuar na transformação social por meio dos saberes articulados em seus pilares de Ensino, Pesquisa e Extensão. Unir conhecimentos, ações e avaliações de resultados de projetos exitosos possibilita prover recursos desejáveis para a proposição e consolidação de políticas públicas, compromissos que permeiam a própria identidade da Universidade no posicionamento permanente em prol das pautas sociais que lutam pela defesa dos direitos humanos e da justiça social.

Diante deste cenário e destas intenções, deparamo-nos com uma oportunidade de dar voz a essas experiências criativas e impactantes por meio da Chamada Pública 36/2018 PRE/EDITORA/UFSM, que prevê a publicação da Série de Extensão. Essa iniciativa veio confirmar que tão importante como ter processos interventivos de excelência é assumir a tarefa de divulgá-los, para que inspirem novos cenários de aplicação. Descrever e publicar os objetivos, a organização não apenas didática, mas também metodológica e os resultados exitosos de projetos bem delineados são uma oportunidade de dar visibilidade à Extensão Universitária e disponibilizar estratégias que, replicadas e aprimoradas, podem ter amplo alcance, beneficiando um número ainda maior de pessoas e comunidades.

Assim foi o nosso compromisso: buscar experiências inovadoras e relevantes, cujos impactos positivos tenham sido reconhecidos pelos usuários. No campo dos direitos das crianças, adolescentes e jovens, isso não é uma tarefa fácil. Apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) datar de 1990, a visão garantista ainda não é um consenso. Infelizmente, o ECA é mais conhecido por suas violações do que por seu cumprimento. Para o nosso GT, que atua no campo das vulnerabilidades e da resiliência, buscar Projetos Extensionistas que não apenas pudessem encorajar ações e propostas, como também, principalmente, atuassem valorizando as potencialidades desse público foi a nossa meta. Todos os esforços se concentraram, ainda, em apresentar os argumentos que rebatessem os estereótipos que denigrem a imagem das crianças e dos adolescentes, problematizando o caráter universalista e determinista que subestima suas capacidades e habilidades. Todos os trabalhos incluídos nessa coletânea foram revisados por pares, buscando-se, assim, garantir a qualidade, a pertinência e a relevância desta obra para a área de estudos e intervenções com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Esta coletânea apresenta as experiências de Extensão em três diferentes contextos: o socioeducativo, o educacional e o de proteção social. As Ações de Extensão realizadas no contexto socioeducativo descrevem o trabalho realizado por e com diferentes atores, que estão presentes nesse contexto e compõem a primeira parte da coletânea. O contexto socioeducativo deve ser capaz de implementar uma proposta pedagógica capaz de se constituir em ação formadora dos adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas. Os principais objetivos das ações desenvolvidas nesse contexto envolvem preparar os indivíduos para

a vida social ou inseri-los nesta, reintegrando-os e promovendo o exercício da cidadania. Este é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações em prol dos direitos humanos e da justiça social.

Os cinco capítulos desta primeira seção do livro apresentam possibilidades e desafios encontrados por professores e alunos ao trabalhar com esse contexto complexo – todos são vinculados ao convênio de cooperação técnica firmado entre o Ministério Público do Rio Grande do Sul (RS), a Universidade Federal de Santa Maria e a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS). Trata-se de uma ação inovadora, que tem fomentado a Extensão Universitária no contexto socioeducativo de forma muito consistente. O capítulo “Experiências em medidas socioeducativas em meio fechado: convênio de cooperação técnica entre MP/UFSM/FASE-RS” relata o histórico, o desenvolvimento e os desdobramentos deste Convênio. O capítulo seguinte, “Mandala: promoção de ações socioeducativas com o uso de plantas medicinais e aromáticas”, descreve uma ação na qual o cultivo de plantas medicinais e ervas aromáticas proporciona tanto atividades sociopedagógicas como possibilidades de geração de renda para os socioeducandos. Através de oficinas, os adolescentes e os técnicos trocam experiências e produzem reflexões que envolvem o desenvolvimento da cooperação e da sensibilidade, o que pode facilitar e promover a reinserção desses jovens na sociedade. O capítulo “Grupos com familiares de adolescentes em uma instituição de privação de liberdade: potencialidades e desafios”, por sua vez, apresenta um trabalho realizado com familiares dos jovens que cumprem a medida socioeducativa. Este trabalho buscou promover reflexões sobre os papéis e as funções da família durante o cumprimento da medida socioeducativa, as práticas educativas parentais, os papéis e as funções da equipe técnica da instituição, além de oferecer escuta e troca de experiências entre os familiares. São discutidos desafios e possibilidades desse trabalho, que deve, no seu cerne, ser de acolhimento e colaboração. O capítulo “Res-significando a socioeducação: assessoria técnica realizada em uma unidade de internação para adolescentes” descreve uma experiência de assessoria que objetivou propor novas estratégias e alternativas aos processos de trabalho desenvolvidos pelas equipes de trabalho atuantes nesse contexto, promovendo a ressignificação das práticas instituídas, além do próprio trabalho desenvolvido pela equipe. Os desafios, as contradições e as possibilidades da assessoria são discutidas nesse capítulo. Por fim, o capítulo

“A leitura através do funk com adolescentes nas medidas socioeducativas” apresenta o relato de um Projeto que buscou ampliar o processo ensino-aprendizagem da leitura dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, através de Círculos de Cultura, cujo tema gerador foi o funk, considerado como manifestação política e sociocultural dos jovens. O capítulo apresenta as dificuldades e os avanços conquistados através do Projeto, salientando-se o processo de emancipação e aprendizagem através da leitura, no contexto de cumprimento de medidas socioeducativas.

A segunda parte do livro apresenta um conjunto de Ações de Extensão desenvolvidas em contextos educativos. O contexto escolar e outros espaços de práticas educativas apresentam novos desafios aos profissionais que nele atuam, especialmente se considerarmos que a educação do século XXI deve formar, essencialmente, cidadãos. Nesse sentido, a escola, atualmente, é considerada um espaço privilegiado de desenvolvimento tanto cognitivo como psicológico e social. Nesse contexto, cada vez mais, diferentes atividades e projetos – que envolvem o desenvolvimento de valores, habilidades e competências – ganham espaço. As Ações de Extensão descritas nessa seção descrevem possibilidades de trabalho sistematizadas e realizadas por psicólogos (e estudantes de psicologia), que buscam, através da reflexão e do treinamento de certas habilidades, promover a cultura da paz e a redução de desigualdades sociais.

O capítulo “Psicologia na Educação Básica: promovendo reflexões e desenvolvendo habilidades socioemocionais” apresenta o relato de ações que buscaram não apenas capacitar o corpo docente para trabalhar com temáticas especiais junto aos alunos, como também desenvolver habilidades socioemocionais junto a eles. O processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação da ação é relatado, sendo apresentado o referencial teórico que sustentou as práticas desenvolvidas. O capítulo “Atividades Extensionistas no contexto escolar: relato de uma ação de combate ao bullying e de prevenção à violência” apresenta um Projeto que discutiu o fenômeno do bullying no contexto escolar. Os autores descrevem a experiência de análise, escuta e acolhimento dessa demanda, realizados em duas escolas públicas da cidade de Santa Maria. O trabalho enfatiza a interação recíproca, bidirecional e dialógica entre a Universidade e as escolas, tão necessária ao desenvolvimento de Ações de Extensão. Os capítulos “Das possibilidades da Orientação Profissional em uma comunidade

socialmente vulnerável: o papel da Extensão Universitária” e “Justiça social e Orientação Profissional: intervenção com estudantes de cursinhos populares” descrevem duas ações desenvolvidas na área de Orientação Profissional, que buscaram proporcionar, a populações vulneráveis, informações, reflexões e estratégias para possibilitar uma escolha profissional madura e uma inserção qualificada no mundo do trabalho. O trabalho com a necessidade do autoconhecimento, a exploração tanto de interesses quanto de oportunidades de formação profissional e reflexões sobre o mundo do trabalho são desenvolvidos através de diferentes técnicas/atividades em cada trabalho. Ambos os capítulos demonstram a necessidade da revisão de práticas em Orientação Profissional mais tradicionais, que, ao ignorar determinantes sociais, econômicos e históricos, reproduzem situações de desigualdade social.

A terceira parte do livro apresenta relatos de Ações de Extensão no contexto da proteção social, uma área fundamental para a promoção do desenvolvimento saudável de crianças, adolescentes e jovens. Ações de proteção social são indispensáveis para a garantia de direitos e para a promoção de justiça social, especialmente em situações de desigualdade, como é o caso do cenário brasileiro. Neste contexto, cada vez mais, reconhece-se a importância de investir em ações preventivas e na capacitação dos profissionais que atuam no contexto da proteção social, aspectos que são abordados nos capítulos que compõem essa parte final do livro.

O capítulo “Investindo em intervenções promotoras de saúde: uma experiência de grupo com pré-adolescentes em uma instituição de terceiro setor” apresenta o relato de atividades cuja proposta é trabalhar com situações de risco e agravos psicossociais em grupos com meninas pré-adolescentes, bem como oferecer orientações às famílias. Através do projeto, temáticas como bullying, autoestima, expressão de sentimentos/emoções, família, relacionamentos, violência, empatia, rede de apoio e formas de comunicação verbal e não verbal foram trabalhadas, destacando-se a importância de se investir em ações de prevenção.

O capítulo “Desenvolvimento de condutas autoprotetivas em relação à violência: descrição e avaliações iniciais de um Projeto de Extensão direcionado a crianças” relata a experiência do Projeto Extensionista denominado GiraMundo, que consistiu em uma intervenção grupal voltada para crianças, com a finalidade de consolidar ações psicoeducativas para prevenção da violência intrafamiliar e comunitária, por intermédio da

consolidação de condutas autoprotetivas. Além da descrição da metodologia empregada em cada uma das etapas do Projeto, o capítulo apresenta exemplos de casos de violência que foram identificados no decorrer das intervenções, ressaltando as formas de enfrentamento e encaminhamento. Por fim, o capítulo “Cuidando de quem cuida: desenvolvendo práticas educativas positivas no contexto do acolhimento institucional” descreve a construção, o desenvolvimento e a implementação de um Projeto de Extensão realizado junto a educadores sociais de instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, cujo objetivo central foi o de proporcionar mecanismos de apoio educacional com vistas a melhorar/ampliar as habilidades e as capacidades dos educadores sociais. Ressalta-se a importância deste projeto, tendo em vista que o educador social é a principal fonte de apoio social e afetivo de crianças e adolescentes acolhidos, sendo fundamental que estes profissionais sejam continuamente capacitados e instrumentalizados, com vistas a desenvolverem estratégias educativas positivas.

Gostaríamos que essa obra pudesse representar toda a riqueza da Ação de Extensão descrita em cada capítulo, mas sabemos que isso será impossível. A Extensão é apaixonante justamente por não se conseguir traduzir em palavras o que se vivencia. A emoção de presenciar o despertar do protagonismo, da autonomia, dos projetos pessoais e de tantos ganhos não consegue ser totalmente revelada nas descrições textuais. Ao conduzir, facilitar e coordenar Ações de Extensão, aprendemos muito mais do que ensinamos. E é desejável que nossos discentes testemunhem e assumam essa postura, que certamente contribui para a oferta de uma formação universitária integral. Esperamos que cada leitor consiga ler, nas entrelinhas de cada experiência exitosa, todas essas aprendizagens, que vão além do que está escrito, e que lutem conosco para que “Direitos Humanos e Justiça” seja uma pauta cada vez mais prioritária no cotidiano da Extensão Universitária. O desejo de que outros projetos possam ser inspirados pelos capítulos deste livro é uma das principais potencialidades desta obra.

Dados dos autores

Alex Sandro Gomes Pessoa é psicólogo (UNOESTE), licenciado em Educação Física, mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar.

Alicia de Oliveira Gonçalves é acadêmica do Curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria e bolsista PRE\ UFSM - Projeto Leitura: ação dramatização.

Aline Cardoso Siqueira é professora do Departamento de Psicologia/UFSM, pós-doutoranda do PPGPsi/UFSCar e membro do Laboratório de Análise e Prevenção à Violência (Laprev/UFSCar), pesquisadora visitante na Universidade de Maryland 2017-2018.

Ana Cristina Garcia Dias é professora doutora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRGS e Coordenadora do Projeto de Extensão Serviço de Orientação Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SOP-UFRGS).

Ana Raquel Dutra Fonseca é tecnóloga em Meio Ambiente pelo Colégio Politécnico da UFSM. Acadêmica do Curso de Graduação em Psicologia pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA). Estagiária de Psicologia no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria (CASE-SM).

Anniara Lúcia Dornelles de Lima é acadêmica do curso de Psicologia da UFSM. Participante do Projeto de Pesquisa intitulado “Vivência do fenômeno do bullying no Ensino Médio” e do Projeto de Extensão “Debatendo o fenômeno do bullying no Ensino Médio”.

Antônio Augusto Ramos de Moraes é Promotor do Ministério Público do Rio Grande do Sul, atuando na Comarca de Santa Maria, na Promotoria de Justiça Especializada.

Bianca Zanchi Machado é psicóloga, especialista em Educação e Direitos Humanos, mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Bruna Utzig é acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), membro da Orienta Jr.

Bruna Wendt é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS e membro no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência/NEPA. Pesquisa sobre acolhimento institucional e adolescência em situação de risco e vulnerabilidade social.

Cândida Prates Dantas é acadêmica do curso de Psicologia da UFSM. Participante do Projeto de Pesquisa intitulado “Vivência do fenômeno do bullying no Ensino Médio” e do Projeto de Extensão “Debatendo o fenômeno do bullying no Ensino Médio”.

Cibele dos Santos Witt é psicóloga, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Atualmente é profissional do Acolhimento Institucional Lar de Miriam Santa Maria/RS.

Danielle Machado Visentini é graduada em Psicologia (UFN), especialista em intervenção psicanalítica na Clínica da Infância e Adolescência (UFRGS) e mestranda em Psicologia (UFSM). Participa do Projeto de Extensão “Debatendo o fenômeno do bullying no Ensino Médio”.

Débora Ananias Guimarães é graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), através de bolsa fornecida pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Débora Dalbosco Dell’Aglío é professora do PPG Educação Unilasalle, colaboradora do PPG em Psicologia da UFRGS, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência/NEPA e Pesquisadora 1A CNPq.

Dorian Mônica Arpini é psicóloga, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e possui pós-doutorado em Psicologia em Lisboa/PT. Atualmente é professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Fabio Scorsolini-Comin é doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP. Professor do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP).

Fabrine Niederauer Flôres é graduada em Psicologia (UFN), pós-graduada em Psicologia Clínica: escutas da infância (UFN), mestranda em Psicologia (UFSM), Bolsista CAPES, participante do Projeto de Extensão “Debatendo o fenômeno do bullying no Ensino Médio”.

Heloisa Toledo Silva é acadêmica do curso de Psicologia da UFSM. Bolsista PIBIC/CNPq. Diretora de Projetos da Orienta Jr. Participante do Projeto de Pesquisa intitulado “Vivência do fenômeno do bullying no Ensino Médio” e do Projeto de Extensão “Debatendo o fenômeno do bullying no Ensino Médio”.

Isabella Menezes de Oliveira é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Isolete Bolzan de Oliveira é engenheira agrônoma. Graduada pela UFSM. Mestre em Agronomia pela UFSM. Atua como agente socioeducadora na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE-RS).

Jana Gonçalves Zappe é professora adjunta no Departamento de Psicologia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre (UFSM) e doutora em Psicologia (UFRGS).

Jane Schumacher é professora doutora do Centro de Educação do Departamento de Metodologia do Ensino. Trabalha com componentes curriculares de Estágios Supervisionados nos Anos Iniciais e, atualmente, é coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Diurno).

Juliana de Oliveira é psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Juliana Kuster de Lima Maliska é acadêmica do curso de Psicologia da UFSM. Participante do Projeto de Pesquisa intitulado “Vivência do fenômeno do bullying no Ensino Médio” e do Projeto de Extensão “Debatendo o fenômeno do bullying no Ensino Médio”.

Jussara Iensen Pedroso é educadora física graduada pela UFSM, Psicóloga graduada pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e tecnóloga em Paisagismo pela UFSM. Atualmente, é coordenadora do Projeto de Extensão “Mandala de plantas medicinais e aromáticas: a escola como possibilidade de cultivo em espaços sustentáveis”.

Katiusci Lehnhard Machado é psicóloga. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Sistema Público de Saúde pelo Programa de Residência Multiprofissional Integrada (PRMISPS/UFSM). Atua como psicóloga na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE-RS).

Liane Gaida Blaya é tecnóloga em Cooperativismo e tecnóloga em Paisagismo pela UFSM. Atua como bolsista do Projeto de Extensão “Mandala de plantas medicinais e aromáticas: a escola como possibilidade de cultivo em espaços sustentáveis”.

Marcelo Antônio Rodrigues é engenheiro agrônomo. Tecnólogo em Cooperativismo. Doutor em Fitotecnia pela ESALQ - Universidade de São Paulo (USP). Mestre pela UFSM. Professor coordenador do Curso Técnico em Paisagismo e chefe do setor de Floricultura do Colégio Politécnico da UFSM.

Marco Antônio Pereira Teixeira é professor doutor do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRGS e coordenador adjunto do Projeto de Extensão Serviço de Orientação Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SOP/UFRGS).

Mariana Silva Cecílio é psicóloga pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGP-UFTM), Uberaba-MG. Docente do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Marina Fernanda Soares é graduanda do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Neli de Faria Henriques Cacoza de Souza é assistente social, mestre em Educação (UNOESTE), doutoranda em Psicologia (UFSCar), terapeuta de família e casal, especialista em Terapia Comunitária e em Violência Intrafamiliar.

Raquel Mortari é enfermeira. Graduada pela UFSM. Especialista em Saúde Pública pela IBPEX/FACINTER. Atua como enfermeira na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE-RS).

Renata Petry Brondani é psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Bolsista CAPES.

Renata Souto Bolzan é graduada em Psicologia (UFN). Mestranda em Psicologia (UFSM) e participante do Projeto de Extensão intitulado “Debatendo o Fenômeno do bullying no Ensino Médio”. Bolsista da CAPES.

Rosane Janczura é assistente social, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria /RS

Samara Silva dos Santos é psicóloga, mestre e doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Silvia Renata Magalhães Lordello é professora adjunta do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília, integra a equipe do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura na Universidade de Brasília. Atualmente, é coordenadora do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos e do Laboratório de Família, Grupo e Comunidade na UnB.

Táís Fim Alberti é psicóloga, mestre e doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Thais Queiroz Da Silva é acadêmica do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Thielle Dresch é acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Vanessa Fontana da Costa é psicóloga, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Vitória N. Tusi é acadêmica do curso de Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Ações
Extensionistas
no contexto
socioeducativo**

Experiências em medidas socioeducativas em meio fechado: convênio de cooperação técnica entre MP/UFSM/FASE-RS

*Antônio Augusto Ramos de Moraes,
Dorian Mônica Arpini e
Rosane Janczura*

Este capítulo se propõe a apresentar o convênio de cooperação técnica firmado entre o Ministério Público do RS (MP), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Fundação de Atendimento Socioeducativo do RS (FASE). Iniciado no ano de 2014 e ainda em andamento, o convênio tem como objetivo geral o aprimoramento do trabalho da socioeducação desenvolvido nas unidades tanto do Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria (CASE-SM), que executa a internação, quanto do Centro de Atendimento em Semiliberdade Regional de Santa Maria (CAS-SM), que executa a semiliberdade, existentes em Santa Maria-RS, com destaque para a efetivação do binômio responsabilização/socioeducação, inerente às medidas socioeducativas, conforme as diretrizes do SINASE e do ECA. Como objetivos específicos, o convênio contempla cinco eixos: conhecendo a realidade do CASE-SM e CAS-SM; processos gerenciais; integrando e fortalecendo os saberes técnicos; (Re) criando espaços socioeducativos e entrelaçando os fios: adolescente e família; e (Re) criando espaços socioeducativos.

O Ministério Público do Rio Grande do Sul (MP-RS) tem, entre as suas atribuições, a fiscalização do cumprimento das medidas socioeducativas e, por conseguinte, do sistema da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS), que executa as medidas

em meio fechado. As medidas em meio fechado se dividem em internação – que é executada pelo CASE-SM – e semiliberdade – que é executada pelo CAS-SM (Unidades do sistema FASE-RS), sendo que, na Comarca de Santa Maria, a atribuição relativa à fiscalização é responsabilidade da 3ª Promotoria de Justiça Especializada.

No exercício das atividades de fiscalização pela 3ª Promotoria de Justiça Especializada – que periodicamente acontecem com o suporte da Divisão de Assessoramento Técnico, integrante da Unidade de Assessoramento em Direitos Humanos do Ministério Público –, foram observadas diversas questões desafiadoras à execução e ao cumprimento das medidas de internação e semiliberdade. Constatou-se a necessidade de contribuir com a qualificação do fazer dos profissionais que atuam no sistema FASE-RS em Santa Maria (agentes socioeducadores, equipes técnicas e gestores), bem como de trazer novas possibilidades aos adolescentes em conflito com a lei e suas famílias.

Para contemplar as aludidas necessidades, entendeu-se (3ª Promotoria de Justiça Especializada, Divisão de Assessoramento Técnico, CASE-SM e CAS-SM) pertinente uma abordagem interdisciplinar externa, complementar àquelas ações executadas pelas instituições tradicionalmente envolvidas na execução e na fiscalização das medidas socioeducativas restritivas da liberdade, com enfoque baseado no compartilhamento e na ampliação dos saberes e das alternativas de intervenção. Nessa direção, buscou-se a construção de uma parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), não apenas pela histórica excelência acadêmica, mas também porque esta contempla, no seu Projeto Político Pedagógico, como elementos fundamentais, a realização de intervenções que sejam responsáveis por benefícios à comunidade.

Em reunião realizada no mês de julho do ano de 2013, entre a 3ª Promotoria de Justiça Especializada, a Divisão de Assessoramento Técnico e as docentes dos Departamentos de Psicologia e Serviço Social, foram apresentados os primeiros desafios, sendo que, a partir de então, se iniciou uma caminhada voltada à realização de um convênio envolvendo o MP-RS, a FASE (CASE-SM e CAS-SM) e a UFSM, que efetivamente tomou forma no ano de 2014. O convênio tem como gestor a Pró-Reitoria de Extensão da UFSM (PRE-UFSM) e, como desdobramento, ocorreu a adesão dos Centros de Educação e de Artes e Letras. Assim foi, então,

construído, de forma coletiva, após diversas reuniões entre as instituições envolvidas, o convênio e o Plano Geral de Trabalho.

O presente convênio encerra o objetivo/desafio de qualificar o fazer dos profissionais da socioeducação, ampliar os saberes acadêmicos e contribuir na garantia não apenas dos direitos consagrados no Estatuto da Criança e do Adolescente, mas também do princípio da proteção integral. Os objetivos específicos contemplaram os cinco eixos anteriormente mencionados, envolvendo ações com os recursos humanos das unidades do CASE-SM e do CAS-SM, incluindo a gestão, a equipe técnica e os socioeducadores, visando tanto ao fortalecimento do seu papel na condução técnica do trabalho socioeducativo quanto ao assessoramento aos socioeducadores, com o propósito de fortalecer o aspecto pedagógico das medidas.

Em relação à direção e aos professores da Escola Humberto de Campos, que funciona no interior do CASE-SM, a proposta de trabalho teve foco nas atividades da educação, contemplando o assessoramento à gestão da escola e aos professores, de forma unificada. Quanto aos adolescentes internos, a proposta de trabalho foi direcionada no sentido de ampliar as atividades socioeducativas disponíveis no campo do esporte, da cultura, da comunicação, da educação, da saúde, entre outros. Acerca dos familiares, a proposta teve como foco contribuir no desenvolvimento de metodologias de trabalho para conscientizar sobre a importância da participação da família na dinâmica do processo de cumprimento da medida socioeducativa, favorecendo o planejamento do desligamento/da progressão de medida.

O convênio tem o formato guarda-chuva, ficando sob a condução da PRE-UFSM, com a possibilidade de adesão das diferentes áreas acadêmicas, por intermédio dos Centros e/ou Departamentos, como o de Educação, entre outros, que compõem a estrutura da Universidade. Para adesão ao convênio, os respectivos Centros e/ou Departamentos manifestam o interesse e apresentam um projeto, preferencialmente de caráter permanente, coordenado por professor (es), que será submetido à apreciação do Grupo de Trabalho Gestor do Convênio (GT).

Fundamentos legais

O Estado do Rio Grande do Sul conta com a regionalização da execução das medidas socioeducativas de internação desde meados da década de 1990. Por meio desse processo, que visou a atender às diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que concerne ao ato infracional praticado por adolescente, foram criadas e reordenadas Unidades, as quais perfazem, atualmente, treze equipamentos públicos de internação, distribuídos entre a capital e o interior do estado. No tocante à semiliberdade, o estado conta com a sua regionalização desde fins da década de 1990 (a primeira unidade foi instalada em 1998). Hoje, há nove unidades, na sua maioria conveniadas com organizações não governamentais. O processo de regionalização das medidas foi desencadeado pelo Poder Público, materializando-se na construção de unidades no interior do estado, seguindo a territorialização dos Juizados Regionais da Infância e da Juventude. Além das bases físicas das Unidades, esse processo contou, também, com a contratação e a capacitação inicial de recursos humanos para atuação naqueles equipamentos.

Ainda, a assunção da missão de executar as medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade instigou um processo de reordenamento profundo da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), criada, em 1969, pela Lei nº 5.747/69, com a finalidade de “prestar assistência aos *menores carentes e abandonados*, bem como dar consequência às decisões proferidas, pela Justiça de menores, com relação aos então considerados menores infratores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18). Como resultado desse processo, no ano de 1999, a área de proteção especial, que antes abarcava os trabalhos voltados para o acolhimento institucional e alguns serviços remanescentes em meio aberto, passou a integrar outra Fundação do Governo do Estado, criada exclusivamente para esta finalidade. A FEBEM redefiniu sua denominação para Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Sul (FASE-RS) e passou a atuar, exclusivamente, na atenção aos jovens privados ou com restrição da liberdade, nas medidas de internação e semiliberdade, conforme Lei Estadual n.º 11.800, de 28/5/2002 e Decreto Estadual n.º 41.664 – Estatuto Social, de 6/6/2002 (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

A gestão da FASE é realizada por meio de uma presidência, três diretorias (Administrativa; de Qualificação Profissional e Cidadania; e

Socioeducativa), um Conselho Fiscal, uma Corregedoria, três assessorias e um gabinete. Cada diretoria possui uma assessoria especial e diversos núcleos responsáveis por suas atividades finalísticas. As unidades de execução, conforme organograma, estão vinculadas a todas as diretorias (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Do ponto de vista conceitual e operacional, a instituição se encontra balizada pelo Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade (PEMSEIS), elaborado em 2000, com revisões posteriores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) produziu intensas mudanças quanto à prática de atos infracionais por adolescentes, entre elas a própria definição do que seja o ato infracional, que passou a ser “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990). Isto permitiu que o ato infracional deixasse de ter contornos subjetivos, para tornar-se uma categoria jurídica precisa. O ECA manteve a inimputabilidade penal aos 18 anos, garantiu tanto o devido processo legal quanto a ampla defesa e previu um conjunto de medidas que podem ser aplicadas ao jovem que pratica o ato infracional, das mais brandas às mais severas, quais sejam: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Assegurou que a medida aplicada deve observar as condições do adolescente para cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração, bem como preconizou o atendimento especializado para pessoas com transtorno ou deficiência mental. Ainda no rol de garantias, assegurou que a internação provisória não deve exceder 45 dias.

Nesse contexto, a medida de internação é a mais gravosa, pois implica a perda ou a restrição da liberdade. Esta medida deve ocorrer em estabelecimento especializado, podendo ser realizadas atividades externas, a critério da equipe técnica, salvo restrição judicial. A internação não possui prazo previamente delimitado, mas não pode exceder três anos, sendo compulsória a liberação aos 21 anos. O único direito restrito com a medida é o da liberdade, os demais – como aqueles relativos à integridade física, ao respeito, à educação, à saúde, ao esporte, ao lazer, entre outros – estão garantidos.

A apresentação das medidas evidencia sua perspectiva afiativa. Reconhecê-la é fundamental para que se rompa com a ideia tutelar, ainda muito presente no Sistema Socioeducativo, de que se busca fazer o bem por meio da medida socioeducativa, cuja aplicação visa a responsabilizar

o adolescente diante do ato infracional cometido. Dessa forma, todo o arcabouço jurídico quanto à sua formalidade e quanto a suas garantias processuais faz-se necessário, sob pena de atuar-se nos moldes da Doutrina da Situação Irregular sob égide do Estatuto (TEJADAS, 2008, p. 60).

Nesse contexto, constituir medidas que sejam responsabilizadoras e socioeducativas é um desafio, visto que, com facilidade, a tradição punitiva ou tutelar se impõe no cotidiano. Com o objetivo de explicitar o modelo socioeducativo, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da resolução n.º 119 de 11/12/06, instituiu o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE), o qual detalha o processo de execução das medidas socioeducativas, com a garantia dos direitos assegurados no ECA e nas normativas internacionais.

Os princípios previstos no SINASE para a execução das medidas socioeducativas são os seguintes: respeito aos direitos humanos; responsabilidade solidária da família, da sociedade e do Estado na promoção e na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes; condição peculiar de desenvolvimento do adolescente, sujeito de direitos e de responsabilidades; prioridade absoluta da criança e do adolescente; legalidade na aplicação, na execução e no atendimento das medidas socioeducativas; respeito ao devido processo legal; excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; incolumidade, integridade física e segurança; respeito à capacidade do adolescente cumprir a medida, às circunstâncias, à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida; incompletude institucional.

A legislação prevê, ainda, a garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência; municipalização do atendimento; descentralização político-administrativa; gestão democrática e participativa na formulação das políticas e com controle das ações em todos os níveis; corresponsabilidade no financiamento das medidas; e mobilização da opinião pública no sentido da participação dos diversos segmentos da sociedade (BRASIL, 2006). O documento sinaliza um conjunto de diretrizes pedagógicas para o atendimento socioeducativo, quais sejam: prevalência da ação socioeducativa sobre a sancionatória; Projeto Pedagógico (regimento, normas disciplinares, plano individual de atendimento – PIA); planejamento, monitoramento e avaliação; participação dos adolescentes na avaliação e no monitoramento; respeito à singularidade do adolescente, à presença educativa e à exemplaridade; exigência e compreensão; diretividade do

processo educativo; disciplina como meio para a ação socioeducativa; horizontalidade na socialização das informações e dos saberes; organização espacial e funcional favorável ao desenvolvimento do adolescente; diversidade étnica-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica; participação da família e da comunidade; formação continuada dos atores sociais.

Especificamente quanto à internação e a semiliberdade, o SINASE prevê uma série de estruturas que abarcam desde o atendimento inicial, passando pela composição da equipe técnica, pela a organização espacial, pelas ações de promoção à saúde, pelo treinamento de pessoal e pela capacitação continuada, até a supervisão externa. Ainda, em termos de parâmetros socioeducativos, estão previstos, para ambas as medidas: suporte institucional e pedagógico; inscrição no Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente; espaço físico adequado; perfil/habilidades dos profissionais; registro sistemático das abordagens; consolidação de dados; cumprimento de prazos dos relatórios; atendimento individual/grupos; auto avaliação dos adolescentes; atendimento técnico especializado; articulação do Sistema de Justiça; articulação do sistema socioeducativo; descentralização do atendimento; reuniões sistemáticas de equipe; e sustentabilidade financeira.

A execução da medida socioeducativa de internação é desafiadora, pois implica exercer propósitos educativos em contextos de privação de liberdade, ou seja, de ausência de convívio com o ambiente social e cultural originário. A medida socioeducativa somente alcança seu propósito educativo quando supera a simples modulação de comportamento do jovem, ou seja, quando deixa de “incidir quanto ao aprendizado de um papel que não encontra ressonância na subjetividade do sujeito, não repercutindo quanto às transformações em suas relações sociais” (TEJADAS, 2007, p. 262). Assim, o desafio é contribuir para que o adolescente tenha experiências sociais que lhe permitam redefinir valores e se sentir capaz de perceber, criticamente, as determinações presentes na sua vida pessoal e social, empreendendo ele próprio a construção da obra da sua vida, a autoria do seu destino.

Desenvolvimento do convênio (operacionalização, monitoramento e avaliação)

Para a execução da proposta, foi constituído um Grupo Gestor de Trabalho (GT), que conta com representantes de todos os Centros e de todas as Unidades de Ensino que aderiram ao convênio, com representante da PRE-UFSM, do CASE-SM, do CAS-SM e do MP-RS, definindo-se a realização de reuniões mensais de trabalho, para operacionalização da proposta e avaliação tanto do processo quanto de seus resultados. Estabeleceram-se eixos de intervenção para realização das atividades, os quais seguem a seguinte divisão:

Eixo 1 - Conhecendo a realidade do CASE-SM e do CAS-SM

Para que a Universidade se apropriasse da realidade das unidades de internação e semiliberdade, foram estabelecidas reuniões com representantes das equipes diretivas, técnicas e com os agentes socioeducadores; reuniões com representantes da escola do CASE-SM; reuniões com adolescentes e familiares; além de um estudo dos Programas de Atendimentos das Unidades, do Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e de Semiliberdade (PEMSEIS) e do SINASE. Para tanto, as professoras assessoras dos núcleos de Psicologia e Serviço Social traçaram um objetivo norteador, com a elaboração de diagnóstico institucional, que teve por objetivo o planejamento e a execução de novas ações referentes à identificação da existência de conflitos de interesse potencial quanto aos aspectos éticos e legais que envolvem os técnicos, os socioeducadores e a instituição de forma geral.

Eixo 2 – Processos gerenciais

A Universidade se propôs a prestar assessoria levando em conta as necessidades e demandas das equipes técnicas e dos socioeducadores do CASE-SM e do CAS-SM, bem como dos professores da Escola que funciona no CASE-SM, por meio da oferta de espaços de reflexão e problematização das ações realizadas em cada instituição. Em relação aos processos de trabalho destas instituições e das suas respectivas equipes de trabalho, foram pensadas estratégias e ações envolvendo as complexas situações do

cotidiano institucional, tanto no que se refere aos atendimentos com os adolescentes quanto em relação ao trabalho com as equipes.

Eixo 3 – Integrando e fortalecendo os saberes técnicos

Foram desenvolvidas estratégias para qualificar a integração entre as atividades dos diferentes setores das unidades, com o fortalecimento das equipes de trabalho (gestores, técnicos, socioeducadores e professores), possibilitando uma maior harmonização do trabalho socioeducativo.

Eixo 4 - (Re) criando espaços socioeducativos

Foram desenvolvidas atividades voltadas aos adolescentes nas perspectivas de resgate da autoestima; cidadania; interesse e dedicação aos estudos; preparo profissional; relações interpessoais; geração de renda; e desenvolvimento de atividades artísticas, musicais, entre outras.

Eixo 5 – Entrelaçando os fios: adolescente e família

Foram realizadas atividades com as famílias de adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação no CASE-SM, com o propósito de problematizar o contexto da medida socioeducativa de internação e os impactos desta no âmbito familiar. O eixo pretendeu, ainda, conscientizar os familiares acerca da importância da participação na dinâmica do processo de cumprimento da medida socioeducativa, a fim de favorecer o planejamento do desligamento/da progressão de medida.

Ações desenvolvidas

Participam do convênio a PRE-UFSM, o Centro da Saúde, o Centro de Educação, o Colégio Politécnico e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Está em andamento a adesão do TECNOPARK, que se trata de instituição existente no Distrito Industrial de Santa Maria, parte dela administrada pela UFSM. A PRE-UFSM desenvolveu, até o ano de 2016, atividades ligadas ao cinema, com a exibição de filmes temáticos para os

internos, proporcionando, posteriormente, uma reflexão sobre o filme. O Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), por intermédio dos Departamentos de Serviço Social e Psicologia, que participaram desde as primeiras discussões sobre o convênio, desenvolveram atividades de suporte para as equipes técnicas das unidades, para socioeducadores do CASE-SM, para as famílias dos internos do CASE-SM, bem como para a direção e para os professores da Escola Humberto de Campos, localizada no CASE-SM. Também foi construído, com o Centro de Ciências Sociais e Humanas – mais especificamente com o Curso de Psicologia –, a oferta de atendimento psicológico gratuito para socioeducadores.

Foi desenvolvida uma oficina por docentes e discentes do curso de Psicologia, conferindo assessoramento às famílias de internos que cumpriam medida socioeducativa de internação na instituição Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria (CASE-SM), seguindo a proposta definida dentro do Eixo 5. Esse eixo tem como objetivo problematizar o contexto da medida socioeducativa de internação e os impactos desta no âmbito familiar, além de possibilitar momentos de manifestação de sentimentos advindos da privação de liberdade do adolescente, membro familiar, e permitir o compartilhamento de experiências entre os familiares. O Centro de Educação desenvolveu atividades de suporte com a direção e com professores da Escola Humberto de Campos. O Colégio Politécnico trabalhou em uma perspectiva de inclusão dos socioeducandos relativamente à educação e à profissionalização, com o intuito de possibilitar uma mudança de cultura acerca do acesso ao mundo acadêmico e trabalhista, bem como de fomentar as potencialidades individuais, fortalecendo o aspecto socioeducativo das medidas. Além disso, o Colégio Politécnico desenvolveu, no CASE-SM, o Projeto Mandala, que teve por objetivo o cultivo de plantas medicinais, proporcionando, aos internos, uma visita guiada nas dependências da escola e no campus da Universidade. Na visita realizada na escola, os internos receberam explicações sobre os cursos profissionalizantes que podiam ser ofertados para sua participação. Está em construção a proposta de viabilizar, com o Colégio Politécnico, a implementação de projeto de uma horta nas dependências do CASE-SM, bem como um projeto voltado à atividade de paisagismo.

O Núcleo de Tecnologia da Educação, que teve por foco trabalhar, com os internos, a profissionalização de forma presencial e por meio de Ensino à Distância, iniciou sua participação no convênio no final do ano

de 2017, estando em discussão a proposta de trabalho e as atividades que serão oferecidas. O Colégio Técnico, ou CTISM, trabalha em uma perspectiva de ofertar, aos socioeducandos, oportunidades de profissionalização. Em relação ao TECNOPARK, a proposta que está sendo construída tem como objetivo proporcionar, aos socioeducandos, o acesso a cursos profissionalizantes.

Além da participação dos mencionados Centros, foi lançado, pela Pró-Reitoria de Extensão, no ano de 2018, um edital público interno na UFSM, para o qual houve a inscrição de seis projetos, compreendendo as áreas de Educação Física, Teatro, Cinema, Justiça Restaurativa e Educação, os quais estão sendo desenvolvidos com os socioeducandos do CASE-SM e CAS-SM.

Processo avaliativo

Como parte do processo avaliativo, foram realizados dois seminários de encerramento anual das atividades do convênio. O primeiro, realizado em dezembro de 2015, contou com a participação de palestrantes convidados, gestão, equipe técnica, socioeducadores e professores da escola vinculada à unidade de internação. Ocorreu uma avaliação das atividades referentes ao convênio, estabelecendo-se metas para o ano seguinte. Ainda no ano de 2015, foi realizada uma visita institucional, com o propósito de troca de experiências, às unidades do CASE-SM e CAS-SM de Passo Fundo, com a participação de socioeducadores, técnicos, professores e professoras assessoras dos Departamentos de Psicologia e Serviço Social da UFSM.

Ao final do ano de 2016, realizou-se o segundo seminário, com o mesmo objetivo, traçando-se algumas metas para o ano de 2017. Esses seminários foram realizados no auditório da Promotoria de Justiça de Santa Maria, e os participantes receberam certificados validados pela UFSM. No ano de 2017, a atividade de assessoria foi apresentada por uma das professoras assessoras em um evento interdisciplinar que ocorreu na PUC/RS, no ano de 2018. O Projeto também foi classificado como experiência exitosa pelo PROINFÂNCIA e foi apresentado pelo Promotor de Justiça Signatário em evento nacional realizado no Rio de Janeiro.

Por fim, foi realizado, no final do ano de 2018, entre os dias 05 e 07 de dezembro, na UFSM, o I Fórum de Direitos Humanos. Durante o Fórum, houve a exposição do Termo de Cooperação, que envolveu a apresentação de alguns dos trabalhos desenvolvidos com o propósito de compartilhar as experiências, fomentar o debate acerca da socioeducação, bem como instigar a adesão de outros Centros da Universidade. É importante, ainda, registrar que os professores assessores desenvolvem os projetos junto aos acadêmicos ou mestrandos, sendo que a Pró-Reitoria de Extensão proporciona o pagamento de bolsas aos mesmos.

A materialização desta experiência brinda os leitores, agora, com a publicação deste capítulo e dos demais desta coletânea de trabalhos realizados, na Extensão Universitária, sobre Direitos Humanos e Justiça. Isto só foi possível mediante a Chamada Pública 36/2018PRE/EDITORIA/UFSM que coloca a Universidade, mais uma vez, cumprindo sua função de Ensino, Pesquisa e Extensão voltados ao desenvolvimento da comunidade local.

Pontos exitosos

Relativos às atividades realizadas com os recursos humanos das unidades, os pontos exitosos guardam relação com o suporte de assessoria oferecido, que, além de proporcionar reflexões de técnicos, socioeducadores e professores, permitiu problematizar e construir soluções para algumas questões de rotina do ambiente institucional, dentro de uma perspectiva socioeducativa. Quanto às atividades voltadas para os internos, destacamos como positiva a ampliação do leque de alternativas, representado por novas e diferentes atividades na unidade, inclusive com discussões voltadas para uma Cultura de Paz, resolução de conflitos por intermédio da Justiça Restaurativa. O trabalho possibilitou que tenham acesso à educação em um plano mais amplo e qualificado, além de favorecer o acesso ao mundo do trabalho, e compreendam a importância de reorganizar suas rotinas de vida.

As atividades desenvolvidas com os familiares apresentaram como positivo o fortalecimento dos vínculos e o reconhecimento da importância do acompanhamento no cumprimento da medida e após a extinção.

A rotina de reuniões mensais do Grupo de Trabalho foi indiscutivelmente um ponto positivo, pois não apenas possibilitou a constante discussão das propostas de trabalho e a rápida correção de rumos na execução das mesmas, como também possibilitou o surgimento de novas possibilidades e seu imediato encaminhamento, além de ser fator de motivação permanente.

Dificuldades constatadas

Foram observadas dificuldades de adesão ao convênio por outros Centros da Universidade, dificuldades de operacionalização de algumas atividades propostas, em decorrência da rotina das unidades, em especial da unidade de internação. Tais dificuldades decorreram da estrutura da unidade de internação, que não dispõe de espaços e recursos humanos suficientes para absorver as demandas advindas das ações dos projetos dos professores dos Departamentos e Centros da UFSM que fizeram adesão ao convênio. Também foram observadas dificuldades de reorganizar algumas rotinas das unidades, com destaque para uma maior harmonização entre gestão, equipe técnica e socioeducadores.

Por fim, cabe destacar que a concretização desse convênio deve ser fonte de estímulo à construção de novas parcerias entre as instituições, evidenciando seu caráter inovador e, ao mesmo tempo, desafiador. A Universidade Federal de Santa Maria, com propostas dessa natureza, avança seu potencial para Ações de Extensão que, certamente, a desafiam na busca de estratégias para o enfrentamento das problemáticas que afetam o contexto social e a todos nós.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Resolução nº 119 de 11/12/06. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.
- BRASIL. Lei 8069/90, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional da infância e Juventude. Estatuto da criança e do adolescente e legislação pertinente. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, 2007.
- BRASIL. IPEA. **Adolescentes em Conflito com a Lei: Situação do Atendimento Institucional no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0979.pdf>, acesso em 06/10/2010.
- RIO GRANDE DO SUL. Programa de Execução de medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade: PEMSEIS. Porto Alegre: Secretaria do trabalho, Cidadania e Assistência Social/ Fundação Estadual do Bem-Estar do menor, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.fase.rs.gov.br/porta1/index.php?menu=secretaria&subitem=4>>, acesso em 01/03/2011.
- TEJADAS, Silvia da Silva. Juventude e Ato Infracional: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Mandala: promoção de ações socioeducativas com o uso de plantas medicinais e aromáticas

*Katiusci Lehnhard Machado,
Raquel Mortari,
Isolete Bolzan de Oliveira,
Ana Raquel Dutra Fonseca,
Jussara Iensen Pedroso,
Liane Gaida Blaya e
Marcelo Antônio Rodrigues*

Este capítulo busca apresentar o trabalho realizado em um Centro de Atendimento Socioeducativo, a partir das ações do *Projeto Mandala: plantas medicinais e aromáticas*. Ele, que surgiu como uma atividade do Projeto de Cooperação-técnica entre o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), está sendo desenvolvido com o apoio técnico do Colégio Politécnico da UFSM. Inicialmente, o Projeto objetivava proporcionar, aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio fechado, conhecimento de preparo do solo, adubação, irrigação, além do cultivo de plantas, por meio de uma oficina, chamada *Oficina Mandala*. Ao longo das intervenções, foi possível apreender resultados significativos gerados da relação existente entre os adolescentes e a Oficina Mandala, os quais vão ao encontro do trabalho socioeducativo.

A socioeducação surgiu a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e representou um avanço significativo na garantia dos direitos e no desenvolvimento de ações com os adolescentes, autores de atos infracionais (BISINOTO, et al., 2014). A medida socioeducativa é

a forma de o Estado sinalizar a contrariedade frente a um ato infracional, cometido, portanto, por adolescentes. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal (BRASIL, 1990).

O ECA prevê a aplicação de dois grupos de medidas socioeducativas, as em meio aberto e as privativas de liberdade, em meio fechado. Dentre as primeiras, estão: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; e liberdade assistida. No segundo grupo, estão: medida de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). A medida de internação pode ser Sem Possibilidade de Atividades Externas (ISPAE) ou Com Possibilidade de Atividades Externas (ICPAE).

As medidas em meio fechado devem seguir os princípios previstos no ECA, isto é, o da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento. Já aos adolescentes, chamados, no contexto socioeducativo, de socioeducandos, deve ser garantido todos os direitos fundamentais, norteados pelos aspectos da ressocialização e da responsabilização (BRASIL, 1990).

Ainda, a medida socioeducativa tem o caráter educativo, que visa, igualmente, a não reincidência. A aplicação de uma medida deve considerar a capacidade de cumprimento, o contexto e circunstância de cometimento de um ato infracional (FLORES, 2011). Este envolve um cenário complexo, com diversas nuances para serem analisadas. Na prática, durante a privação de liberdade, é necessário se aproximar das trajetórias de vida de cada adolescente.

Na contemporaneidade, os adolescentes e jovens vivem condições desiguais em seu desenvolvimento pessoal e social frente à vida em liberdade (SILVA, 2012). No contexto do conflito com a lei, há uma fragilidade social, cultural, econômica e política ainda maior, cujas consequências têm afetado o desenvolvimento psicossocial do adolescente.

Salienta-se que a desigualdade social, expressiva no Brasil, produz marcas em grande parte da população. Estudos apontam que a maioria da população envolvida em atos infracionais vive em comunidades com insuficientes condições materiais, igualmente, fragilidade em suas condições de cidadania – sendo que a prática infracional se torna um atrativo econômico, entre outras motivações. Isto representa um desafio às políticas públicas e às instituições sociais.

Muitas intervenções no campo das políticas públicas procuram minimizar a vulnerabilidade e os riscos que envolvem o adolescente autor de ato infracional. Ao mesmo tempo, o desafio constante é diminuir o estigma vinculado à própria condição de vulnerabilidade e risco.

Levantamento realizado no Estado de Minas Gerais, a partir de inspeções em Unidades Socioeducativas, apontam para uma análise do perfil sociodemográfico do adolescente em conflito com a lei, que, em sua maioria, são oriundos de famílias com baixa renda, com precário índice educacional, que encontram, na filiação ao tráfico de drogas, uma tentação imponente e, via de regra, certa. Esses fatores, aliados globalmente à decadência dos sistemas tradicionais de regulação social – como famílias e escolas –, compõem o quadro da delinquência e da exclusão. Este perfil descreve mais de 90% do público de socioeducandos mineiros e brasileiros (MINAS GERAIS, 2012).

Estudo que entrevistou um grupo de jovens violentos de 16 a 20 anos, que cumpriam medida socioeducativa no Estado do Rio Grande do Sul, aponta que todos tinham abandonado a escola entre 11 e 12 anos. O autor, ainda, afirma que os adolescentes que se afastam da escola, no contexto da vulnerabilidade, são, de fato, recrutados pelo tráfico de drogas e socializados de forma perversa (ROLIM, 2016).

Neste bojo, há uma crescente preocupação com a população jovem, especialmente pelo aumento dos atos violentos e/ou criminosos protagonizados por ela. Diante do enfrentamento de situações de violência e vulnerabilidade que envolvem esses adolescentes, surge a política pública da socioeducação, a qual busca avançar neste contexto de natureza complexa e desafiadora (BRASIL, 2012).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) surge como Resolução, em 2006, fruto de debates entre os movimentos sociais, o Estado, o Judiciário, as entidades e os atores envolvidos com o atendimento de crianças e adolescentes no Brasil. Em 2012, transformou-se em lei, o que torna um marco importante não apenas para avançar as políticas públicas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, como também para garantir a efetivação de seus direitos.

De acordo com o SINASE, as ações socioeducativas precisam exercer uma influência sobre a vida do adolescente, de modo a contribuir para transformações sobre valores, atitudes, identidade, e, com isso, produzir efeito na elaboração de projetos de vida saudáveis – ainda que seja capaz de

permitir a inscrição social e comunitária (BRASIL, 2012). As bases legais valorizam o adolescente como um indivíduo em situação de desenvolvimento, portanto ações que estimulem a autonomia, as competências tanto individuais quanto cognitivas, a solidariedade e a capacidade de dialogar são consideradas fundamentais (BRASIL, 2012; 1990).

No contexto do atendimento ao adolescente autor de ato infracional, salienta-se a necessidade da estruturação de um programa com capacidade de dar uma resposta pedagógica eficaz ao objetivo da reintegração social. No Estado do Rio Grande do Sul, buscou-se atender a este paradigma a partir de um documento orientador das ações dos programas de atendimento e da prática dos profissionais da socioeducação: o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade – PEMSEIS (BRASIL, 2014). Trata-se de um documento com aspectos teóricos e operacionais que norteiam o trabalho socioeducativo, assim como estabelece as diretrizes e as ações a serem realizadas pelas Unidades Socioeducativas na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE-RS).

Sendo uma das Unidades Socioeducativas, o Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria (CASE-SM) entende, na atuação das equipes de atendimento socioeducativo, a importância de ações condutoras que busquem eliminar abordagens que comprometam uma visão ampla dos indivíduos. Além disso, busca um atendimento qualificado, que amplie as formas de intervenção, às quais se voltem para atividades individuais, grupais, atendimentos às famílias e rede social dos socioeducandos.

Para tanto, uma das ferramentas utilizadas na socioeducação são as oficinas ocupacionais (BRASIL, 2014) – E, na direção de ofertar diferentes propostas de trabalho, surge a parceria com o referido Projeto. O trabalho com plantas medicinais e aromáticas possui relevância social, pois se coloca como alternativa natural e saudável para tratar os sintomas de diversas doenças, para estimular a alimentação livre de agrotóxicos e incentivar a consciência ambiental. Além disso, promove experiências saudáveis de convivência.

O ponto de partida: percurso metodológico

O *Projeto Mandala: plantas medicinais e aromáticas* é um Projeto de Extensão que surge do Projeto de Cooperação-técnica entre a FASE, o Ministério Público e a UFSM, está em execução no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria (CASE-SM) desde agosto de 2017, com as atividades relativas à produção, ao cultivo e ao beneficiamento das plantas medicinais e aromáticas.

A Oficina Mandala, que decorreu deste projeto, ocorre uma vez na semana, com duração de duas horas e conta com a participação média de cinco adolescentes. O Projeto, como um todo, conta com a orientação e supervisão de duas bolsistas, de um professor e do coordenador do projeto, todos vinculados ao Colégio Politécnico da UFSM, e também com a atuação de uma agente socioeducadora, com formação na área de agronomia, de duas profissionais, membros da equipe de analistas, uma psicóloga e uma enfermeira, e uma estagiária de psicologia, todas vinculadas ao CASE-SM.

Inicialmente, foi realizada uma reunião com a direção do CASE-SM, com o objetivo de apresentar o projeto. Neste momento, buscou-se o apoio da direção e dos funcionários para que houvesse o envolvimento e o comprometimento de toda a equipe, a fim de garantir a continuidade das ações.

Posteriormente, foi o momento de definição dos adolescentes. Os critérios de seleção para a participação no grupo foram – e permanecem: estar em ICPAE, isto permite que transitem pela área externa da Unidade, onde ocorre a maior parte das atividades da Oficina; ter interesse e não ter atividades escolares no horário destinado à Oficina. Para todos os grupos que participam, ocorre uma apresentação inicial. Para a primeira turma, houve a apresentação do Projeto; para as turmas seguintes, apresentação da Oficina, com a descrição das atividades já realizadas: a visita nos espaços externos, onde se encontram as plantas medicinais e aromáticas. A visita inclui, também, a sala onde estão alocados os materiais de manutenção, importantes para a realização da atividade, e o varal de secagem. Após a visita, é realizado o convite individual. Salienta-se que, no período de um ano e meio de oficina, já houve quatro turmas de adolescentes.

No que se refere ao conhecimento técnico do projeto, da mesma forma, apresenta-se por meio de exposição teórica. Os participantes se sentam em um círculo, ocorre a apresentação acerca da história da oficina, com imagens em um formato de *power point*; tal apresentação ocorre pelas facilitadoras. Apesar da importância do conteúdo apresentado, a intenção principal sempre é a construção de conhecimento mútuo e o vínculo entre os facilitadores e os adolescentes.

O material de propagação: sementes, estacas (que são ramos vegetativos) e placas de identificação, utilizados na primeira etapa da Oficina, os quais foram doadas pelo matizeiro do setor de floricultura da UFSM. Foram produzidas estacas de diferentes espécies, colocando-as em substrato adequado, onde ficaram armazenadas em “*estufins*”, para enraizamento e germinação. Enquanto aguardava-se este período, foi construído um minhocário, com o aproveitamento dos resíduos dos alimentos.

Destaca-se que Mandala é o nome dado ao formato circular no qual as plantas e os temperos são plantados, de modo que favoreça a troca de energias entre as plantas, isso contribui para seu amplo desenvolvimento e potencializa os efeitos fitoterápicos e fitoenergéticos. Assim, cria-se um espaço capaz de proporcionar integração e harmonia aos que convivem com a Mandala (MENEGAES et al., 2013).

Após a Mandala organizada, a tarefa subsequente foi o plantio. Neste momento, novas orientações referentes à manutenção, ao cuidado em relação às ervas, ao tratamento e às formas de adubação foram dadas.

O caminho se faz ao caminhar: de um Projeto à implementação de uma Oficina Socioeducativa

A ideia inicial para a realização deste Projeto no CASE-SM ocorre em uma das reuniões do referido Convênio, a partir de um Projeto já existente no Colégio Politécnico de Santa Maria. O Projeto Mandala, até aquele momento, era desenvolvido apenas em escolas públicas de Santa Maria (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2014).

O desafio então colocado foi adaptar o Projeto em um novo cenário, com um novo público: adolescentes e jovens em conflito com a lei.

A dinâmica institucional vivenciada pelos adolescentes, todos do sexo masculino, tendo em vista o perfil de atendimento desta Unidade, era uma realidade desconhecida para as bolsistas do Colégio Politécnico, com o qual não havia experiência anterior. Neste aspecto, foi preciso formar um grupo de trabalho com capacidade de compartilhar informações – de um lado, informações técnicas sobre plantio e plantas; de outro lado, os aspectos institucionais, o cuidado e a formação de vínculo no trabalho com os adolescentes. Além disso, o trabalho favorecia a capacidade de construir coesão em suas ações.

Dentre os desafios iniciais, também estava a importância de acompanhar o interesse e o envolvimento dos adolescentes na Oficina. Apesar de se acreditar que os adolescentes possuíam alguma experiência com plantio e solo – a partir de suas experiências familiares, conforme relatos dos próprios adolescentes –, também houve participantes que não tinham contato anterior com o objeto deste trabalho.

Nas atividades iniciais, já foi possível observar o interesse, a disposição e a cooperação dos adolescentes – isto demonstrado por meio do conhecimento sobre o solo, sobre alguns chás e temperos. Então, percebeu-se que fazia sentido para eles e que poderia ser um caminho na superação de seus conflitos com a lei.

Durante a participação na Oficina Mandala, o adolescente encontra um lugar de participação, desenvolvimento de habilidades e protagonismo. Em consonância, as atividades socioeducativas precisam buscar as aptidões dos adolescentes (BRASIL, 1990).

No primeiro ano de oficina, foi necessário trabalhar o conceito e o formato mandala, o a escolha e a construção do espaço de plantio, assim como o processo de multiplicação das plantas em mini estufas, a semeadura nas bandejas, a escolha da mandala, o preparo do solo, a correção da acidez, a adubação e o plantio das plantas medicinais.

Dentre as particularidades da Oficina, cabe salientar a troca de turmas, que ocorre conforme a necessidade ou pelo desligamento institucional do adolescente. Porém, quando uma turma de adolescentes inicia novo trabalho, este sempre é dado a partir do que foi realizado até o momento, assim o trabalho é contínuo. Sempre que possível, há o registro das práticas, para que as novas turmas se identifiquem com os que passaram por ali anteriormente e percebam que, no decorrer do tempo, eles estarão nos registros apresentados para as próximas turmas,

assim como para que percebam a importância do trabalho coletivo para a continuidade da oficina.

O primeiro grupo, composto por cinco adolescentes, foi responsável por desenhar o formato da mandala. Também escolheram, na área externa da Unidade, o local mais adequado para estruturar a mandala, considerando a luminosidade e o espaço físico. O segundo passo foi a preparação das estacas que foram trazidas pelas bolsistas do Colégio Politécnico. Criou-se mini estufas para favorecer seu crescimento e, posteriormente, foi o momento do plantio. A Mandala conta com várias espécies de plantas, dentre elas, o alecrim, o cidrô, a hortelã, o capim cidreira, a losna, a melissa, o orégano, a manjerona, o poejo e a penicilina. Também se fazem presentes peixinho da horta (pulmonária), lavanda, calêndula, sálvia, arruda, menta piperita, orô, mirra, capuchinha, mil ramas, funcho, batata yacon, gengibre, cúrcuma (açafraão da terra), gervão, malva de cheiro, guaco, sálvia da gripe, vedélia, ginseng e boldo.

Desde o momento inicial, a partir da percepção das facilitadoras da Oficina, é possível visualizar a paciência no manuseio das plantas, a interação entre os adolescentes, a descontração e a troca. Ainda no primeiro ano de atividades na Oficina – e à medida que estas plantas foram crescendo –, foi possível desenvolver, com os adolescentes, a poda e a secagem destas espécies, para que, posteriormente, sejam usadas de diferentes formas.

Acredita-se que a proposta desenvolvida pela Oficina traz benefícios para seus participantes, tendo em vista a possibilidade de interação e contato com o solo e as plantas. No entanto, ao longo dos semestres, pode-se observar que a Oficina foi se transformando – em seus objetivos, com novas atividades –, assim como transformando a realidade institucional.

No segundo ano de Oficina, houve um distanciamento do Colégio Politécnico, como já previsto no Projeto. O apoio técnico foi espaçado para o período quinzenal e não mais semanal. Neste ano, foi possível desenvolver outras três ações: a fabricação e a comercialização de sais temperados; a comercialização de mudas; a confecção de travessouros aromáticos; e a realização de diferentes receitas com os temperos e as ervas aromáticas. Neste sentido, a primeira experiência, na cozinha, com o grupo foi em uma confraternização de encerramento das atividades do primeiro grupo, já que muitos haviam progredido na medida socioeducativa: todos eles haviam conquistado a semiliberdade.

Nesta confraternização, junto com outro grupo de adolescentes, que realizavam um curso profissionalizante de auxiliar de alimentação no CASE-SM, houve o preparo de receitas como sucos, sanduíches, peixinho da horta assado (que possui um sabor de peixe) e flores comestíveis. Trabalhar na cozinha com as plantas da Mandala foi importante para os adolescentes, já que eles haviam passado pelo processo de preparar o solo, compostagem, multiplicação das espécies através de estacas, semeadura nas bandejas e divisão de touceira, preparo e composição dos substratos, formas de irrigação, controle de pragas e ervas daninhas; para, no fim, preparar os alimentos que cultivaram.

A partir desta experiência, acredita-se no benefício da utilização dos temperos na alimentação, mas, sobretudo, no estímulo à aprendizagem de aspectos de uma convivência saudável, já que alguns dos adolescentes possuíam conflito entre si, anteriores à participação na Oficina. Durante o tempo de realização da Oficina, é possível perceber a capacidade dos adolescentes em estabelecer um convívio positivo, com respeito mútuo.

Ainda, durante a confraternização e eventualmente, é realizada uma demonstração de radiestesia (com o uso de um pêndulo), onde é explicada a existência e efetiva ação das energias, como forma de fortalecer e lembrar da importância do formato da mandala. Essa circulação de energias positivas pode, talvez, justificar o ótimo desenvolvimento apresentado pelas plantas, que cresceram abundantemente.

O Projeto é autossustentável e rentável, pois o material colhido serve para diversas outras atividades, como a confecção de sais temperados e mudas. Para os sais temperados, a Oficina reaproveita os potes descartáveis, advindos das saladas, na alimentação dos adolescentes. Inicialmente, é realizada a higienização e, posteriormente à secagem dos temperos e das aromáticas, eles são misturados em um sal de qualidade. Atualmente, são realizadas oito misturas diferentes, dentre elas sal para feijão e sal para churrasco.

Com relação às mudas, a cada poda das plantas, faz-se novas mudas. Com isso, os sais e as mudas podem, também, ser comercializadas. O valor arrecadado contribui para a manutenção das atividades. Além disso, os adolescentes conseguem verificar que é possível obter uma renda através desse conhecimento, possibilitando outras oportunidades de reinserção social e laboral. A comercialização ocorre entre os

funcionários do CASE-SM, os familiares e, tão logo, ela iniciará em um espaço de exposição dos artigos produzidos pelos adolescentes em outras oficinas da instituição.

Ainda sobre o reaproveitamento, a Oficina construiu um minhocário, onde os alimentos perecíveis são colocados para decomposição, isso, além de resultar em um adubo para as plantas, fortalece a consciência ambiental.

Outro aspecto significativo diz respeito à questão de a Oficina potencializar um espaço de experimentação de si mesmos; e este processo vai construindo os encontros. Compreende-se que o espaço grupal se torna continente, capaz de ampliar a comunicação e o convívio em grupo. A participação na Oficina pressupõe a garantia de um espaço de fala e escuta, como contexto favorável à ressignificação das ações cometidas pelos adolescentes (ROSSATO; SOUZA, 2014).

Percebe-se, em alguns casos, no decorrer da oficina, as transformações fisionômicas dos adolescentes, quando muitos chegam com a expressão fechada ou contrariada e, após, esta se suaviza, bem como notam-se mudanças positivas no comportamento institucional. No espaço grupal, buscam-se reflexões sobre tais aspectos.

Além disso, tem sido possível a promoção de reflexões na direção de uma consciência ambiental, sendo os conteúdos trabalhados dentro dos temas transversais e de forma interdisciplinar. Neste contexto, há possibilidade de introduzir o conceito da criação de pequenos espaços que permitam o cultivo de plantas medicinais, com finalidade de chás ou temperos.

Além dos tratos culturais inerentes à atividade (reprodução, transplante, irrigação, capina, colheita, secagem, armazenamento e usos), os adolescentes são convidados ou conduzidos a tomar consciência sobre a importância dos momentos em contato com a natureza, para que desfrutem da presença do sol, da terra (colocando os pés no chão), da água e da vegetação.

Observa-se que os adolescentes mostram, com relativa facilidade, atitudes de respeito e cuidado com as plantas e ferramentas utilizadas. Para a maioria deles, é inédita a experimentação sensorial, olfativa, visual, de tato e paladar para a identificação das espécies e de seus principais usos.

Ainda, os adolescentes podem se engajar em atividades que envolvam a natureza, o contato com o solo de forma cooperativa, trabalhando em equipe. Sendo assim, introduzir e cultivar plantas medicinais e

aromáticas no ambiente socioeducativo propõe e incentiva formas de contribuir na compreensão dos benefícios de construir consciência ecológica.

Outro resultado significativo diz respeito à disseminação da ideia pelos próprios adolescentes. Alguns adolescentes, nos finais de semana, levam, para seus familiares, as plantas com as quais trabalham. Há um adolescente desligado, hoje morando no Estado de São Paulo, que disse querer levar esta ideia para a família e, assim, cultivar plantas medicinais e aromáticas com os conhecimentos adquiridos na Oficina.

Nos dias de visitas no CASE-SM, as famílias aguardam em um espaço coberto, ao lado do jardim onde está exposta a Mandala. Com frequência as famílias perguntam, levam para suas casas ou, às vezes, procuram por uma planta medicinal específica. Nestes momentos, tem-se a oportunidade de valorizar a participação dos adolescentes, seus filhos, netos, sobrinhos, irmãos. Isso destaca a capacidade individual de envolver-se com aspectos positivos na vida. Portanto a repercussão das atividades da Oficina Mandala e seus usos perante os familiares têm se mostrado significativa, a medida em que fazem elogios ao aprendizado dos adolescentes e se mostram motivados para iniciar o cultivo das plantas em suas casas.

A participação familiar compõe um dos objetivos da medida socioeducativa, por meio do fortalecimento de vínculos. A participação e o envolvimento da família nas atividades da Mandala tornam-se importantes na dinâmica institucional, de modo a integrar o contexto familiar ao sociopedagógico e buscar o engajamento das famílias ao processo socioeducativo (BRASIL, 2014).

Foi possível observar mudanças na dinâmica institucional, pois os funcionários também se beneficiam com as plantas da Mandala, muitos demonstram interesse e solicitam orientação de uso, propagam o conhecimento para seus familiares que moram inclusive em outros estados brasileiros. Além disso, nas estações mais frias do ano, há, na recepção, chá realizado com as ervas da Mandala, que resulta em curiosidade sobre a Oficina, além de prover uma sensação de cuidado e afeto no ambiente de trabalho.

Considerações Finais

Acredita-se que a participação na Oficina se apresenta como uma oportunidade, aos adolescentes, de aprender e de se desenvolver, pois eles participam de todo o processo, ou seja, envolvem-se na construção do local de plantação, na preparação do solo, na plantação e, por fim, na colheita, transmitindo sentimentos de pertencimento e de valor. Além disso, aponta-se para a possibilidade de utilizarem esse conhecimento para obtenção de renda.

O trabalho em grupo, no espaço da Oficina, mostra-se importante para o desenvolvimento de valores ligados à construção da cidadania, do respeito, da cooperação e da sensibilidade. Os encontros privilegiam o diálogo e responsabilizam o adolescente como um sujeito ativo diante de suas escolhas e de seus atos. Ao mesmo tempo, o adolescente tem a oportunidade de trocar experiências e desenvolver habilidades. Destaca-se que isso promoveu sentimento de pertencimento ao grupo e valorização da Oficina na Instituição.

Muitos jovens acabam sendo estigmatizados e vistos como pessoas sem futuro, sem possibilidades – esses rótulos podem ser internalizados fazendo com que eles acreditem que não são capazes. Ademais, a vivência de atitudes preconceituosas e discriminatórias nos círculos sociais dificulta, muitas vezes, o processo de reinserção na sociedade. Sentimentos ligados à exclusão e à vulnerabilidade podem impedir as possibilidades de ressignificação dos atos cometidos (ROSSATO; SOUZA, 2014).

No momento em que eles conseguem desenvolver algo em grupo – às vezes, a partir de atitudes individuais, como auxiliar na construção e na manutenção de um projeto que necessita de paciência e afeto –, isso transforma todos ao redor, pois eles percebem que têm a capacidade de fazer dar certo, de “dar vida” a algo. Por conseguinte, isto pode trazer mudança na percepção de si mesmo.

Ao mesmo tempo, a Oficina Mandala respeita o desenvolvimento dos adolescentes, sua dignidade e a possibilidade do exercício de direitos. Isso pode contribuir para o fortalecimento de uma cultura de respeito aos direitos humanos dos adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas. Entende-se a importância de projetos que possam estimular as potencialidades dos jovens, seus afetos, sua autonomia e sua capacidade

reflexiva, de modo que seu retorno para o meio social possibilite novas oportunidades e contribua para a transformação de sua realidade.

O envolvimento dos adolescentes com a Oficina tem se mostrado como um fator de proteção, no sentido de apresentarem comportamentos menos agressivos. Busca-se que possam compreender a importância de ambientes de convivência tranquilos, livres de violência, como os vivenciados na Oficina, com a presença do diálogo e da escuta.

O Projeto viabiliza conhecimento aos adolescentes e poderá ser utilizado por eles como fonte de renda no futuro. Os aprendizados sobre o preparo do solo, a adubação, a irrigação, além do cultivo e da utilização das plantas, estimulam formas mais sensíveis de se relacionarem consigo e com o mundo.

Desta forma, acredita-se que a Oficina Mandala tem caminhado na direção do que preconiza os parâmetros legais dispostos na socioeducação, isto é, que as ações socioeducativas contribuam para a formação de um sujeito solidário, com valores para a vida social, capaz de se relacionar de modo respeitoso consigo e com os outros. Ainda, a atividade oportuniza o investimento na potencialidade e no desenvolvimento de cada sujeito, por meio da superação de situações e de práticas que reduzem o adolescente ao ato a ele atribuído.

Referências

BISINOTO, C. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>>. Acesso em 08 de fev. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 14 ed. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1990.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2012.

_____. **PEMSEIS**: Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul, 2014.

FLORES, Paula Santos. **Oficina Socioeducativa:** oficina com adolescentes em medidas socioeducativas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2011. 106 p.

MENEGAES, J. F. et al. **Educação ambiental através da mandala vegetal de plantas bioativas e espaço da leitura na escola de ensino fundamental Arroio Grande, Santa Maria, RS.** In: I Seminário Regional de Educação do Campo: Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo - Região Centro e Fronteira Oeste - RS, 2013, Santa Maria - RS. I Seminário Regional de Educação do Campo: Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo - Região Centro e Fronteira Oeste - RS, 2013

MINAS GERAIS, Governo do Estado. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. **Medidas Socioeducativas: contribuições para a prática.** Organizado por: Carolina Proietti Imura e Elaine Rocha Maciel. Belo Horizonte: Editora FAPI. 2012. 234 p.

ROLIM, M. **A formação de jovens violentos:** Estudo sobre a etiologia da violência extrema. Curitiba: Appris, 2016.

ROSSATO, L; SOUZA, T. M. C. Psicologia e adolescentes em conflito com a lei: reflexões a partir do estágio. Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. **Revista da SPAGESP**, v. 15, n.1, p. 112-122, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v15n1/v15n1a09.pdf>>. Acesso em 06 de fev. 2019.

SILVA, S.C. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina. V. 14, N.2, p. 96-118, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/8398/11639>. Acesso em 10 de fev.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Mandala de plantas medicinais e temperos:** a escola como possibilidade de cultivo em espaços sustentáveis, 2014. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=47497>. Acesso em 10 de fev.2019.

Grupos com familiares de adolescentes em uma Instituição de Privação de Liberdade: potencialidades e desafios

*Renata Petry Brondani,
Dorian Mônica Arpini,
Raquel Mortari e
Katusci Lehnhard Machado*

Este capítulo tem como objetivo relatar a experiência de um Projeto de Extensão que se propõe a realizar grupos com familiares de adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria (CASE-SM). Essa unidade atende adolescentes/jovens do sexo masculino, entre 12 e 21 anos de idade, nas modalidades de Internação Provisória (IPROV), Internação Sem Possibilidade de Atividades Externas (ISPAE), Internação Com Possibilidade de Atividades Externas (ICPAE) e Internação Sanção. Os adolescentes são oriundos de cidades que pertencem à Comarca de Santa Maria, a qual abrange 40 cidades da região central do Estado do Rio Grande do Sul.

O contexto de cumprimento de uma medida socioeducativa é decorrente do cometimento de um ato infracional por um adolescente de 12 a 17 anos completos, ou seja, quando ainda não se atingiu a maioridade penal. Nessas situações, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) são as legislações que dispõem sobre as normativas nacionais em vigência. Além dessas, no Rio Grande do Sul, existe o Programa de Execução de Medidas

Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS), que é um documento norteador das ações socioeducativas nesse estado. Existem seis medidas socioeducativas aplicáveis, sendo elas, em ordem crescente de gravidade da infração: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional, sendo que esta é a medida socioeducativa mais agravada, passível de ser aplicada, por privar a liberdade do adolescente durante o período de sua execução (BRASIL, 1990, 2006, 2012, 2014).

De acordo com Volpi (1997), o cumprimento de uma medida socioeducativa deve contemplar dois elementos: a responsabilização do adolescente pelo ato infracional cometido e os aspectos educativos, que visem à proteção integral e à oferta de oportunidades de acesso à formação e à informação para eles. Em relação a esses aspectos, tanto na aplicação quanto na operacionalização das medidas, precisam ser consideradas as características da infração cometida; a disponibilidade dos programas e serviços; e também as circunstâncias sociofamiliares, as quais serão foco da discussão proposta nesse capítulo.

Entende-se que, durante o cumprimento de uma medida socioeducativa, é necessário o compromisso com formas de atuação contextualizadas e que compreendam algumas particularidades e características do público atendido por instituições responsáveis pela execução das medidas socioeducativas. A compreensão dos modos de vida dos adolescentes, de suas famílias e de sua comunidade próxima deve se voltar para um olhar que contemple questões sociais mais amplas. Assim, compreensões individualizadas, que decorram de características como “incompetência”, “incapacidade”, “desajustamento” e “patologia” dos sujeitos, não são adequadas e não abrangem a complexidade que envolve esse fenômeno (TEJADAS, 2007). Dessa forma, aponta-se para o fato de que, usualmente, as trajetórias de vida daqueles que circulam pelas instituições que executam medidas socioeducativas (incluem-se, aqui, adolescentes e familiares) são marcadas por contextos de invisibilidade social.

Diante da invisibilidade social, há de se considerar que é através do olhar do outro que se devolve a imagem ungida de valor e de reconhecimento alheio. Na medida em que não se é visto e o olhar do outro não acontece, instauram-se os processos de invisibilidade. Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, em sua maioria, advêm de um grupo

muito específico, caracterizados por serem de classes populares, morarem nas periferias das cidades e, frequentemente, serem negros, características que, por vezes, já seriam suficientes para tornar alguém invisível (SOARES, 2004, 2011).

Ainda, haveria duas formas de gerar invisibilidade nesses grupos sociais: por meio do preconceito e por meio da indiferença. O preconceito provoca invisibilidade, pois projeta, sobre a pessoa, um estigma que a anula e substitui por uma imagem caricata, que nada tem a ver com ela, mas que expressa as limitações de quem projeta esse preconceito. Já a indiferença ocorre em relação àqueles que estão pelas ruas, pelas esquinas, que apresentam uma condição diferente e, por isso, tornam-se socialmente invisíveis. Também por conta da negligência: muitos jovens pobres transitam invisíveis pelas grandes cidades brasileiras (SOARES, 2004).

Assim, é a partir da vivência cotidiana em contextos de exclusão social que se impulsiona que adolescentes das periferias busquem espaços de participação, mecanismos e formas de sair dessa posição de indiferença a que estão submetidos. Por vezes, a busca pela formação de grupos com outros adolescentes de comportamento tipicamente violento manifesta uma exclusão não apenas socioeconômica, mas também simbólica. Nesse sentido, a existência de deficiências e barreiras de acesso dos jovens pobres à educação e ao trabalho (que são os principais mecanismos de mobilidade e inclusão social da nossa sociedade), bem como às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, do lazer e da cultura, acaba por contribuir para o agravamento da sua situação de vulnerabilidade social (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

Nesta leitura, propõe-se que seja lançado um olhar ampliado para essas questões, considerando que as famílias vivenciam a mesma realidade de exclusão e de violações de direitos que os adolescentes; e de que essas também necessitam acessar seus direitos para que possam superar suas dificuldades. A família, como rede de apoio, também é imprescindível para receber e acolher os adolescentes no período pós-internação.

Em especial, com o SINASE, tem-se procurado avançar não só na discussão sobre o tema, mas, principalmente, na efetivação de uma política que contemple os direitos humanos. Há de se considerar que, historicamente, construiu-se a ideia de institucionalização para crianças e adolescentes pobres, considerados em situação irregular; e que estes eram mantidos separados de suas famílias e comunidades em concordância

com um modelo correcional-repressivo que estava vigente. Esse é um modelo que precisa ser superado; e a legislação atual incentiva que as instituições sejam mais arejadas e contemplem esses aspectos (MEDEIROS; PAIVA, 2017).

Assim, poder-se-ia pensar que as famílias desses adolescentes viveriam como em um “campo de guerra”, no qual, cotidianamente, precisam vencer batalhas, não só no que diz respeito à criação e à educação dos seus filhos, mas também no enfrentamento das dificuldades financeiras, das cansativas jornadas de trabalho, da convivência com territórios violentos, de ancorar e sustentar a família e de outras questões adjacentes aos fenômenos da exclusão e invisibilidade social. Isto é, as famílias podem estar angustiadas e em sofrimento por igualmente conviverem com a manifestação dessas questões sociais. Assim, as famílias teriam menos chance de serem apoiadas nos momentos de crise e dispõem de menos recursos para mobilizar profissionais quando se constatam dificuldades provocadas ou não por sofrimento psíquico (SOARES, 2004). Dessa forma, pensando em atingir a finalidade a que se destina o atendimento socioeducativo e toda a rede de proteção à infância e à adolescência, as famílias também precisariam encontrar espaços de acolhimento e de escuta.

Diante disso, reflexões que envolvam a temática das famílias nas instituições socioeducativas devem ocorrer para que se possa pensar em estratégias de aproximação e de fortalecimento de vínculos, visando a oportunizar ressignificações sobre as relações em família. Para tanto, torna-se importante a participação da família na dinâmica institucional, de modo a integrar o contexto familiar ao sociopedagógico e buscar o engajamento das famílias ao processo socioeducativo (BRASIL, 2014).

Destaca-se que a importância de uma base pessoal segura não se restringe somente a crianças, mas ocorre, também, com adolescentes e adultos maduros. Sabe-se que a perda do contato com o grupo familiar traz repercussões, pela compreensão de que a proximidade e os fortes laços que unem os membros de uma família estão atrelados à segurança individual (BOWLBY, 1982). Sendo assim, a partir do reconhecimento da importância da família, mais ainda quando se consideram sujeitos em condição peculiar do desenvolvimento, acredita-se que a privação de liberdade e a consequente restrição do contato com o contexto familiar e social são importantes aspectos a serem levados em consideração no cumprimento dessa medida socioeducativa.

Na Unidade Socioeducativa em que os grupos são realizados, uma vez por semana, cada adolescente que se encontra sem possibilidade de realizar atividades externas tem o direito de receber visitas, a qual tem a duração de quatro horas. Esse espaço, em geral, coloca-se de forma muito significativa tanto para a família como para o adolescente, assim como demonstra ser muito aguardado no decorrer da semana. Todavia, ainda que sejam as circunstâncias impostas pelo cumprimento de uma medida socioeducativa de internação, representa um período de tempo de convivência bastante restrito, comparada à totalidade de tempo e de momentos dos adolescentes na instituição, enquanto cumprem a medida. Já os adolescentes que podem realizar atividades externas retornam para o convívio familiar e social aos finais de semana.

A partir desses aspectos, tem-se discutido que a experiência da privação de liberdade não traz repercussões e consequências unicamente para o adolescente que cumpre a medida na instituição. Os familiares que o acompanham durante esse processo também a vivenciam ao seu modo, mesmo que não estejam dentro da instituição. Por isso, buscando contemplar relações significativas no que concerne ao apoio para a superação do contexto infracional, acredita-se que seja fundamental realizar, também, um trabalho com as famílias desses adolescentes, de forma que as famílias e as próprias instituições socioeducativas busquem atuar em conjunto, visando a uma finalidade comum (BRONDANI; ARPINI, 2019).

A legislação vigente aponta para a necessidade de a família participar ativa e qualitativamente da experiência socioeducativa, a fim de que os objetivos da medida sejam alcançados, principalmente, por meio do fortalecimento dos vínculos (BRASIL, 2006). Além disso, “tudo que é objetivo na formação do adolescente é extensivo à sua família. Portanto o protagonismo do adolescente não se dá fora das relações mais íntimas. Sua cidadania não acontece plenamente se ele não estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a sua família” (BRASIL, 2006, p. 49). Nessa direção, Tejada (2007) constatou que existem limitações importantes, nas instituições de cumprimento de medidas socioeducativas, no que concerne à abordagem familiar e comunitária, que deveria ser oportunizada. Na prática, a participação da família tem se mostrado muito mais uma intenção do que propriamente viabilizada.

Aspectos metodológicos e a história dos grupos

Em consonância com a legislação vigente, o grupo com os familiares que ocorre no CASE-SM surgiu como proposta de uma Ação Extensionista, visando a contemplar um dos objetivos previstos no Projeto de Cooperação-técnica entre o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): o de desenvolver e implementar metodologias de trabalho com as famílias, com vistas a incidir-las na participação e nas aproximações com a instituição. Tal Projeto de Cooperação-técnica propõe a realização de ações complementares na instituição, por meio de uma abordagem interdisciplinar externa, considerando a existência de demandas no trabalho com os familiares dos adolescentes que estão em privação de liberdade. Assim, a proposta do Projeto de Extensão foi tomando o seu contorno e passou a ser realizada na instituição.

Além de contribuir com a instituição socioeducativa no que concerne à prática de atividades com os familiares, a realização dos grupos com os familiares tem como objetivos: aproximar famílias e instituição, através de momentos de escuta; problematizar o contexto da medida socioeducativa de internação e os impactos desta no âmbito familiar; possibilitar momentos de manifestação de sentimentos advindos da privação de liberdade do adolescente; e permitir o compartilhamento de experiências entre os familiares, evitando que haja julgamentos ou preconceitos.

Em termos metodológicos, no que diz respeito ao embasamento teórico para o trabalho com grupos, utiliza-se a perspectiva proposta por Zimerman (1997a; 1997b). A partir do autor, defende-se a ideia de que a atuação em um grupo não deve ser compreendida como um mero somatório/reunião de indivíduos, mas, sim, que, naquele espaço, ocorra a construção de uma nova entidade, com leis e mecanismos próprios e específicos. Todos os integrantes de um grupo reúnem-se face a face, em torno de uma tarefa ou de objetivos comuns e de interesse deles, tornando inevitável a formação de um campo grupal dinâmico, em que se manifestem fantasias, ansiedades, mecanismos defensivos, funções, resistências e fenômenos transferenciais. Salienta-se, também, o papel de destaque que

os coordenadores do grupo possuem, tanto em relação ao tema que está sendo abordado quanto para conduzir e perceber a evolução do grupo.

A partir desses pressupostos, desde que o grupo iniciou, em outubro do ano de 2017, foram abordados diversos temas, compreendidos como relevantes para os familiares e para a experiência dos mesmos na instituição. Assim, sempre se buscou atentar às suas falas, perceber os elementos que eram mais recorrentes e as demandas emergentes, bem como aquilo que surgia permeado por angústias e sofrimentos. O SINASE também salienta a importância de que as ações e atividades sejam programadas a partir das realidades familiares e comunitárias, no sentido de que possam ser contemplados por respostas e soluções mais aproximadas de suas reais necessidades (BRASIL, 2006, 2012).

A prática extensionista tem ocorrido uma vez por mês, geralmente na primeira terça-feira de cada mês, no turno da tarde e com duração de, aproximadamente, uma hora. Ressalta-se que o fato de o grupo ocorrer com a mesma periodicidade, no mesmo dia e horário, oportuniza que os familiares criem a referência de quando ele ocorre, facilitando, assim, a organização para o comparecimento.

Na rotina da instituição, um dos desafios discutidos diz respeito às dificuldades de se fazer com que os familiares sejam participativos e ativos nas atividades promovidas. Esse também tem sido um aspecto pensado em relação à experiência desta proposta, a qual contemplou, desde o seu início, 41 familiares (até o final do ano de 2018), sendo que, deste número, alguns compareceram em mais de um dos encontros do grupo. Dentre eles, mães, pais, irmãos, avós, tias, esposas, namoradas, avós, padrastos e até mesmo filhos dos adolescentes. A fim de superar tal dificuldade desde o início das atividades do grupo, lançou-se mão de uma estratégia que se acredita ser importante e que tem se mostrado efetiva para a finalidade de sensibilizar os familiares para participarem dos encontros na instituição.

Mensalmente, no dia anterior ao dia em que o grupo ocorre, um turno é destinado para realizar ligações para todos os familiares, com o intuito de convidá-los para o grupo e, ao mesmo tempo, demonstrar que estão sendo lembrados e aguardados pela instituição. Existem situações, por exemplo, de familiares que trabalham regularmente e que não têm a oportunidade de comparecer. No entanto, a ligação é feita da mesma forma para esses familiares, ainda que se saiba dessa indisponibilidade, para

que eles saibam que os encontros estão ocorrendo e fiquem informados das atividades propostas para eles.

São convidados para participar os familiares de adolescentes que estejam cumprindo as medidas socioeducativas de Internação sem possibilidade de atividades externas (ISPAE) e de Internação com possibilidade de atividades externas (ICPAE), assim como os familiares de adolescentes em Internação Provisória. Salienta-se que os participantes que integram esse grupo são somente os familiares dos adolescentes que residem no município onde a unidade se situa, em razão da maior facilidade de deslocamento até a instituição. Além disso, tem-se observado uma variabilidade dos familiares que integram os grupos. Acredita-se que isso pode ocorrer por duas razões principais: tanto pela questão de os grupos estarem organizados para acontecer durante a semana – então, em razão de outros compromissos ou, por vezes, de não ter com quem deixar os filhos pequenos, alguns familiares não podem se fazer presentes – quanto pela questão financeira para locomoção dos familiares até a instituição. Outro fator adjacente seria o tempo limitado que alguns dos adolescentes que estão em Internação Provisória, por exemplo, permanecem referenciados na instituição.

Para cada encontro grupal, um roteiro é formulado. Nele está contido o tema norteador do encontro, junto de algumas perguntas disparadoras, as quais são pensadas e elaboradas anteriormente, visando a atender aos objetivos da ação. No entanto, considerando que há variedade de familiares e o fato de não serem necessariamente os mesmos, a proposta previamente preparada pode não ser de interesse para aqueles presentes no dia. Assim, as coordenadoras procuram adaptar e atender as expectativas emergentes no momento.

O grupo sempre conta com duas coordenadoras, sendo uma psicóloga – mestranda responsável por essa Ação de Extensão, vinculada à UFSM – e uma profissional da equipe técnica, do quadro de funcionários da instituição. Esse formato tem se mostrado bastante eficaz para o andamento das atividades, pois ambas as contribuições têm se mostrado complementares para as intervenções realizadas. Para além dos temas norteadores propostos, sempre se buscou estabelecer uma via de comunicação com os familiares, de modo que, frequentemente, possam fazer questionamentos, tirar dúvidas sobre questões da rotina, de procedimentos da instituição e do próprio funcionamento do sistema, da

legislação, entre outros. Nesse sentido, a presença de um membro da equipe da instituição se mostrou muito relevante, na medida em que pode atender essa demanda.

No início de cada encontro, oportuniza-se que os participantes se apresentem uns aos outros, geralmente mencionando o nome e a qual adolescente eles estão vinculados na instituição ou, ainda, o que gostariam de compartilhar. As coordenadoras do grupo se apresentam e, quando necessário, explicam os objetivos do grupo, a forma como ele tem funcionado e o tema que se pretende abordar naquele encontro. Ressalta-se, também, que, além do registro dos familiares que participam, também são realizados, ao término do encontro, relatos e anotações dos aspectos abordados, de forma a manter ativo um histórico das questões que vêm sendo trabalhadas.

Na construção do tema que foi abordado no primeiro grupo, concluiu-se que, para iniciar a história desses encontros, seria pertinente que os familiares pudessem compartilhar suas primeiras impressões na instituição. Nesse sentido, criou-se uma primeira questão disparadora: “como foi a primeira vez que vieram no CASE-SM?”. Assim, foi com essa temática norteadora que se possibilitou ir compreendendo os sofrimentos e as situações a que a experiência de privação de liberdade está atrelada. Desde então, conforme o andamento e as demandas dos grupos, foram discutidos temas como, por exemplo: “qual o papel/a função que percebem que a família ocupa no cumprimento da medida do adolescente?”; “preconceitos atrelados ao cumprimento da medida socioeducativa no CASE-SM”; “como podemos pensar e avaliar o ano de 2017 e como podemos pensar e avaliar o ano de 2018?”; “relação com a equipe da instituição”; “reflexões sobre o ‘ser família’ no contexto da privação de liberdade”; “diferentes configurações familiares e os sentimentos vivenciados, em especial pelas mães”; “desafios com a saída dos adolescentes”; “iniciativas institucionais para o momento pós-internação”; “o momento da visita aos adolescentes”; “compreendendo e apresentando o contexto da privação de liberdade para pais que iniciam a experiência de privação de liberdade dos filhos”, entre outros.

Algumas considerações sobre o andamento dos grupos

No decorrer da trajetória do grupo, constata-se que determinados assuntos mobilizavam alguns familiares, deixando-os emocionados, chorosos ou, ainda, por vezes, quietos, sem querer compartilhar. Nessas situações, salienta-se a importância de as coordenadoras proporcionarem um espaço acolhedor, respeitando o tempo e o momento de cada participante, de modo que os familiares percebessem que o grupo era um espaço construído e pensado para eles, oportunizando que falem, mas também que escutem outros familiares e, com isso, possam refletir e elaborar alguns aspectos relativos ao cumprimento da medida socioeducativa. Em alguns casos, é necessário destinar uma atenção especial, ao final do grupo, a algum familiar, uma escuta de forma mais individualizada, realizando, também, trocas com profissionais da equipe técnica sobre as questões discutidas. Da mesma forma, é importante atentar para situações em que um familiar toma a frente da discussão e, em razão das suas demandas, tem dificuldades de compreender a experiência do outro. Nessas situações, também é necessário, por parte das coordenadoras, uma intervenção, de modo a tornar as relações entre os participantes mais horizontalizadas e permitir espaço de compartilhamento para todos que se sentem à vontade para isso.

Há de se considerar, também, que os grupos são integrados por diferentes familiares a cada novo encontro, de acordo com os participantes que comparecem. Os encontros assumem formas e dinâmicas diferenciadas, pois seu espaço deve ser constantemente adaptável, conforme as necessidades e demandas de cada momento em específico. Um exemplo disso é o que se constatava sobre o tema do papel da família durante o cumprimento da medida socioeducativa, o qual foi abordado como temática norteadora em mais de um encontro do grupo. Na primeira vez em que se problematizou sobre o tema, percebeu-se que alguns familiares mencionaram a instituição com caráter de “salvação” para os filhos, referindo-se a ela usando expressões como: “aqui vai ser muito bom para ele”, “ele vai sair daqui diferente”. Essas colocações podem ser entendidas como dificuldades em perceber suas participações e implicações nesse processo, entendendo que a responsabilidade pelas mudanças se deva, unicamente, às intervenções que seriam feitas pela instituição.

Já em outro grupo – com o mesmo tema, porém com participantes diferentes –, apareceram, nas falas das mães que estavam presentes, sentimentos muito intensos de culpa, as quais refletiram, a todo momento, sobre suas possíveis falhas, parecendo estarem em grande sofrimento por isso. Ou seja, na dinâmica grupal, um mesmo tema pode reverberar de diferentes formas para os diferentes familiares envolvidos, o que nos leva a crer que a sua riqueza se encontra, justamente, quando se permite o compartilhamento e a reflexão sobre essas questões, num espaço de escuta e empatia.

No contexto socioeducativo, assim como na execução das políticas sociais, a culpabilização e a punição das famílias, muitas vezes, aparecem explicitamente na utilização de termos como, por exemplo, “famílias desestruturadas”, de modo que isto, supostamente, explicaria o envolvimento do adolescente no contexto dos atos infracionais. Por outro lado, é importante salientar que a culpabilização das famílias também está perpassada pela influência de um discurso midiático de criminalização da pobreza. Dessa forma, se o cumprimento da medida socioeducativa for marcado por essas características, representará uma violência diante do atendimento dispendido às famílias e aos adolescentes (MEDEIROS; PAIVA, 2017).

Outro aspecto que sempre esteve presente nas falas dos familiares foi a questão do preconceito que eles referem sentir por serem “os familiares do adolescente que está no CASE”. Tanto se percebeu a intensidade desse sentimento que este aspecto veio a ser um tema proposto em um grupo em específico. Constatou-se que as pessoas com quem os familiares convivem – sejam elas outros familiares, pessoas da vizinhança ou da comunidade em geral – atribuem esse estereótipo, que parece ocasionar muito sofrimento. Chegaram a mencionar que tentavam esconder de algumas pessoas o ocorrido, por acharem que as mesmas não compreenderiam a situação e as julgasse, mencionando que o filho estaria viajando. Também disseram que algumas pessoas ou alguns amigos deixaram de se relacionar e se distanciaram dos familiares dos adolescentes em razão disso. Assim, percebeu-se que abordar esse tema mobilizou sentimentos importantes entre os familiares, o que sugere ser uma questão significativa de ser trabalhada com aqueles que vivenciam a privação de liberdade, convivendo com as repercussões dela no “mundo lá fora”. Para essas famílias, pareceu estar em jogo mais um estigma, além dos que já, possivelmente, conviviam, conforme foi discutido anteriormente.

Nessa perspectiva, Esmeraldo (2011) discute que a sociedade tende a buscar, na família, a culpa ou a justificativa quando há a ocorrência de atos que contrariem a lei, o que revela, por vezes, um pensamento reducionista e que pode desconsiderar outros aspectos que também podem contribuir para esses contextos. Dessa forma, os familiares que vivenciam experiências como a da privação de liberdade também se deparam com os preconceitos existentes e difundidos socialmente em relação a ela.

Nos grupos, reitera-se uma peculiaridade bastante discutida nas trajetórias de adolescentes em conflito com a lei: o fato de que as figuras femininas, em especial as mães, são os familiares mais presentes, incluindo também avós, tias e namoradas/esposas. Durante a trajetória do grupo, é possível constatar que elas aparecem sendo as pessoas do contexto familiar com uma implicação mais afetiva e efetiva com os adolescentes, sendo as principais referências nas trajetórias deles. Percebe-se, também, que os pais, em geral, encontram-se mais afastados, sendo pessoas com quem tanto as mães quanto os adolescentes, por vezes, têm menor disponibilidade de trocas e diálogo, mesmo nas situações em que os pais residem com seus filhos.

As figuras femininas possuem uma grande preocupação em oferecer condições básicas aos adolescentes, mas, por vezes, encontram-se sem estrutura de apoio financeiro ou mesmo psicológico (DIAS; ARPINI; SIMON, 2011). As falas compartilhadas em grupo indicam sentimentos de incapacidade, sobrecarga e solidão nas situações em que devem ter que tomar providências a respeito dos filhos. Já Rolim (2016), ao abordar sobre as questões familiares de adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação, menciona que, comumente, são realizados relatos que apontam para a questão da ausência paterna ou, então, para relações permeadas por incompreensão, hostilidade e mesmo situações de violência sistemática. Contudo destaca-se que não se trata apenas de uma ausência ou fragilidade da figura paterna, mas a ausência simbólica desta função (DIAS; ARPINI; SIMON, 2011). De forma oposta a isso, as mães são mencionadas como sendo figuras por quem têm grande respeito, trabalhadoras e como pessoas que agem “pelo certo”.

No bojo desta realidade, somada à finalidade de promover reflexões e ressignificações sobre as relações em família, salienta-se a importância de que, nessas situações, a relação pai-filho possa receber um olhar especial. Por isso, ressalta-se ser importante, no momento das ligações e do convite

para participação no grupo, que os pais sejam convidados, de forma a serem responsabilizados quanto a sua participação na vida dos filhos, esclarecendo que o grupo é aberto a todos os familiares que tiverem interesse de participar do mesmo. Esse aspecto também foi abordado por Tejedas (2007), quando refere algumas recomendações acerca da questão da reincidência da prática de atos infracionais por adolescentes, apontando que, para evitá-la, dentre outras, uma das estratégias seria “envolver as figuras masculinas nas abordagens às famílias, tanto no Sistema de Atendimento Socioeducativo quanto no de Proteção” (p. 289).

Já em termos de alcance do grupo, que conta, em média, com quatro participantes por encontro, considera-se que esses talvez não sejam números tão expressivos quantitativamente. No entanto entende-se que, qualitativamente, aqueles familiares que frequentam o espaço do grupo podem se beneficiar dessa experiência. Outro aspecto a ser considerado nas discussões referentes ao comparecimento dos familiares é a do próprio deslocamento destes para chegar até a instituição, já que ela se situa em um local mais afastado. Para os familiares que vêm de bairros mais periféricos da cidade, em geral, é necessário pegar dois ônibus para cada trajeto de ida e volta (um até o centro da cidade e outro até o destino na unidade), o que também pode se constituir um desafio. Um familiar de um adolescente, em específico, por exemplo, veio em três encontros do grupo de carroça, evidenciando as dificuldades socioeconômicas que a família possivelmente enfrenta.

Cabe ressaltar que as dificuldades de realização de ações socioeducativas junto aos familiares podem se relacionar não somente à falta de vontade individual dos profissionais, mas também às condições precárias para realizá-las e à falta de investimentos financeiros ao sistema socioeducativo, que, apesar dos avanços legais conquistados com o ECA e o SINASE, continua funcionando de forma precária e se baseia em uma lógica do encarceramento dos jovens da periferia (MEDEIROS; PAIVA, 2017).

Sendo assim, percebe-se que são inúmeras as possibilidades que podem decorrer da proposta de realizar grupos com familiares de adolescentes que se encontram cumprindo a medida socioeducativa de privação de liberdade. Salienta-se que a construção conjunta desse espaço com os familiares, transformando-o conforme as demandas que vão se apresentando, é um aspecto imprescindível. Para além disso, considerar os seus sofrimentos, demonstrando interesse em escutá-los, de modo a não

serem invisíveis aos olhos da instituição, também se mostra fundamental. A construção constante de um espaço que funcione na contramão do que a sociedade, em geral, destina para essa população configura um espaço de acolhimento em um momento de fragilidade das famílias que lá estão.

Sendo assim, acredita-se que, com a realização desse Projeto de Extensão e a consequente aproximação das famílias com as instituições de privação de liberdade, possibilita-se a desconstrução de resquícios históricos que evidenciavam a dificuldade de reconhecer a importância dos aspectos sociofamiliares no atendimento dispensado aos adolescentes. No entanto a estratégia de grupos, abordando temas de interesses dos familiares, é uma forma pensada para agregar e buscar contribuir para a experiência socioeducativa dessas famílias, o que mostra que outras possibilidades podem ser igualmente efetivas. Neste aspecto, a criação de estratégias e formas de mobilizar os familiares para torná-los participativos nas instituições socioeducativas é sempre um desafio quando se trabalha de forma reflexiva e questionadora. Contudo parece ser importante, também, enfatizar que envolver os familiares no contexto institucional no momento da privação de liberdade é importante para essa experiência e para os seus desdobramentos após o término da medida.

Referências:

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 14 ed. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1990.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2012.

_____. **PEMSEIS**: Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul, 2014.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

- BRONDANI, R. P.; ARPINI, D. M. Experiências escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 1, p. 73-88, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/4228>>. Acesso em: 20 jan. 2019. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4228>.
- DIAS, A. C. G.; ARPINI, D. M.; SIMON, B. R. Um olhar sobre a família de jovens que cumprem medidas socioeducativas. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 526-535, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22, jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000300010>.
- ESMERALDO, M. B. C. **Adolescência e ato infracional**: a família em conflito. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- MEDEIROS, F. C.; PAIVA, I. L. Práticas de culpabilização e punição das famílias de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. In: ZAMORA, M. H. OLIVEIRA, M. C. L. (Orgs.). **Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.
- ROLIM, M. **A formação de jovens violentos**: Estudo sobre a etiologia da violência extrema. Curitiba: Appris, 2016.
- SILVA, E. R. A.; OLIVEIRA, R. M. Os jovens adolescentes no Brasil: a situação socioeconômica, a violência e o sistema de justiça juvenil. In: SILVA, E. R. A.; BOTE-LHO, R. U. (Orgs.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2016.
- SOARES, L. E. **Justiça**: Pensando alto sobre violência, crime e castigo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- _____. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- TEJADAS, S. S. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- VOLPI, M. (Org.). **O Adolescente e o Ato Infracional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ZIMERMAN, D. E. Fundamentos Teóricos. In: ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C. et al. (Colab.). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- ZIMERMAN, D. E. Atributos desejáveis para um coordenador de grupo. In: ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C.; et al. (Colab.). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

Ressignificando a socioeducação: assessoria técnica realizada em uma unidade de internação para adolescentes

*Cibele dos Santos Witt,
Dorian Mônica Arpini e
Rosane Janczura*

Este trabalho se propõe a apresentar reflexões a partir da assessoria técnica realizada, no período de dois anos (2015/2016), com a equipe de profissionais da equipe técnica, chefes de equipe e socioeducadores de uma Unidade de Privação de Liberdade para adolescentes do sexo masculino na região central do Estado do Rio Grande do Sul.

A experiência decorreu de um convênio de cooperação técnica firmado entre o Ministério Público Estadual, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) e uma Universidade Pública do Estado do Rio Grande do Sul. A demanda para essa assessoria partiu do Ministério Público, que fiscaliza e monitora o funcionamento institucional com base nas legislações vigentes no Brasil, em especial, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e a Unidade de Atendimento, na medida em que se compreende que as novas legislações que embasam e norteiam as práticas em socioeducação, quando em instituições fechadas, as quais se destinam à privação de liberdade, têm sido um desafio cotidiano e constante. Nesse sentido, como refere Gonçalves (2005) a despeito do investimento realizado na reversão deste quadro institucional, ele segue perverso, exigindo constante reflexão.

O objetivo principal da assessoria foi propor novas estratégias e alternativas nos processos de trabalho das equipes envolvidas nas complexas situações vivenciadas no cotidiano institucional. Os objetivos específicos foram proporcionar um espaço de reflexão e problematização das ações realizadas na instituição, com vistas a conhecer e buscar alternativas de enfrentamento da demanda apresentada e identificada, assim como oferecer um suporte às ações já realizadas tanto no que se refere aos atendimentos com os adolescentes quanto em relação ao trabalho com a equipe técnica e os socioeducadores. Além disso, com a assessoria, pretendia-se buscar estratégias para o fortalecimento das equipes de trabalho (técnicos, chefes de equipe e socioeducadores), no que diz respeito ao seu agir profissional e em consonância com a legislação atual, levando em consideração os aspectos culturais, sociais, emocionais e institucionais. Para tanto, foi traçado um objetivo específico norteador, ou seja, elaborar um diagnóstico institucional, tendo por objetivo a identificação das demandas, o planejamento e a execução de novas ações referentes à identificação da existência de conflitos de interesse potencial quanto aos aspectos que dizem respeito ao cotidiano da socioeducação no contexto institucional, que envolve os técnicos, os socioeducadores e a instituição de forma geral. Nesse sentido, é pertinente destacar a importância do trabalhador institucional e a necessidade constante de capacitação e qualificação para o agir cotidiano (ARPINI; LOPES, 2015).

Metodologia

As assessorias foram realizadas por uma equipe de Docentes dos cursos de Psicologia e Serviço Social, assim como por mestrandos em Psicologia. A metodologia utilizada pelas assessoras foi, inicialmente, apresentar a proposta aos grupos de técnicos e socioeducadores, a fim de que pudessem estar cientes dos objetivos. Após esse momento inicial, o passo seguinte foi conhecer as demandas apontadas pelos grupos envolvidos. A condução das assessorias seguia uma rotina que consistia em retomar, no início de cada encontro, os pontos que haviam sido trabalhados no encontro anterior ou que tinham sido mencionados e não abordados. A partir disso, os temas eram desenvolvidos levando em conta o interesse e as demandas mais

emergentes para o grupo, que podiam ser aquelas já trabalhadas ou novos aspectos que tivessem ocorrido no espaço entre um e outro encontro. Ainda dentro dos aspectos metodológicos, ao final de cada semestre, as assessoras realizavam uma devolução relativa aos temas abordados, o que gerava o planejamento para semestre o seguinte.

Com relação à organização das assessorias, formaram-se dois grupos, um com socioeducadores e chefes de equipe; e outro com a equipe técnica (profissionais de Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Direito, Odontologia e Educação Física). Os encontros com o primeiro grupo foram coordenados por uma dupla de mestrands, enquanto os encontros com o segundo grupo por duas docentes, uma de Psicologia e outra do Serviço Social. Os grupos com socioeducadores e chefes de equipe aconteceram em dois horários distintos, de forma a atender os plantões diurno e noturno. Assim, os socioeducadores do plantão diurno participaram das reuniões que ocorreram no horário das 19h às 20h, após encerrarem suas jornadas de trabalho. Já os encontros do plantão noturno ocorreram no horário das 18h às 19h, sendo que os socioeducadores chegavam uma hora mais cedo para participarem dos grupos.

Após os primeiros encontros, observou-se uma baixa adesão aos grupos com os socioeducadores, que poderia ser atribuída ao horário, que exigia um esforço extra do socioeducador em permanecer uma hora a mais na instituição, após exaustiva jornada de trabalho, ou, então, abrir mão de uma hora de descanso antes de iniciar o plantão. Salientamos que a ideia inicial era realizar os encontros durante o plantão de cada turno, porém, tendo em vista o número insuficiente de socioeducadores em cada plantão, em função de laudos e atestados dos profissionais, os encontros ocorreram fora do horário de expediente.

Durante o primeiro ano, foram realizados 16 encontros com a equipe técnica e 15 encontros com o grupo dos socioeducadores e chefes de equipe. No segundo ano, quando os chefes de equipe passaram a integrar o grupo dos técnicos, ocorreram 13 encontros; e a assessoria com os demais socioeducadores ocorreu em 18 encontros. Ao final de cada ano de atividade, foi realizado um seminário de fechamento das ações, momento no qual toda equipe técnica, chefes de equipe, socioeducadores, direção e assessores se reuniram com vistas a avaliar e refletir sobre as atividades para o próximo ano. Nesses encontros, houve, também, a presença do Ministério Público e de representantes da Instituição de ensino superior.

Esses seminários ocorreram nas dependências do Ministério Público e contaram com a participação de convidados externos, que apresentaram reflexões sobre os desafios da socioeducação em contexto de privação de liberdade. Direção e professores da escola que funciona na instituição também estiveram presentes.

A partir do trabalho realizado no primeiro ano, ficaram esboçadas algumas estratégias para o ano seguinte, a saber: a manutenção da assessoria com os socioeducadores; a integração das assessorias entre técnicos e chefes de equipe; e a inclusão da escola no processo de assessoria, uma vez que os professores demonstraram interesse em participar dos encontros de assessoria. No segundo ano, as assessorias foram ampliadas para a escola, ocorrendo 08 encontros, nos quais participaram a equipe diretiva da escola, os professores e as assessoras. Entende-se que uma das estratégias de refletir sobre tais práticas e evitar sua repetição pode-se dar a partir de assessorias externas, as quais podem provocar, através de novos encontros e olhares sobre o fenômeno, uma flexibilização das relações e do fazer instituído.

Resultados

Alguns pontos trabalhados durante o percurso das assessorias foram comuns aos diferentes grupos. Entre eles, encontramos: dificuldades de relacionamento e integração entre os colegas; falta de pessoal para a efetividade do trabalho; estrutura física não compatível com a legislação atual; e relação socioeducador e adolescente caracterizada por um misto de afeto e endurecimento. Essa forma de se relacionar com os adolescentes pode se apresentar como uma defesa diante das dificuldades inerentes à prática do ato infracional e todos os aspectos que ele mobiliza. Esses aspectos têm sido apontados por autores que têm estudado o contexto da socioeducação nas instituições de privação de liberdade. Observam-se dificuldades relacionais e discrepâncias entre o modelo preconizado e as práticas cotidianas (ARPINI; QUINTANA, 2009; ARPINI; LOPES, 2015; OLIVEIRA, 2001; GONÇALVES, 2005).

Entre os pontos principais referenciados anteriormente, destaca-se a estrutura física não compatível com a legislação atual. Esse foi um ponto central nos encontros ocorridos com os socioeducadores. A atual estrutura

da Unidade foi apontada como um dos principais fatores responsáveis pela dificuldade de fazer-se cumprir os princípios da socioeducação. Ela aproxima a medida socioeducativa de internação para adolescentes ao sistema prisional para adultos. Alguns socioeducadores relataram a dificuldade no desenvolvimento de suas funções em decorrência desse aspecto. Na percepção dos socioeducadores, essa unidade, entendida como base física (Lei 12.594/12, Art. 1º, §3), não possui a estrutura necessária para atender os objetivos da medida socioeducativa de internação, pois é uma estrutura que se assemelha ao sistema prisional. Os banheiros são externos aos dormitórios, e há pouco espaço para a realização de atividades ao ar livre, fazendo com que o adolescente permaneça a maior parte do tempo no dormitório.

Assim, a identificação dos socioeducadores com o trabalho dos agentes penitenciários do sistema prisional pode estar relacionada à estrutura física “pouco socioeducativa” da Unidade. Isso fica visível na fala de um socioeducador: *“não sei o que faço aqui, aprendi a bater cadeado, acho que é isso que faço”*. Esse aspecto indica a dificuldade em mudar a lógica do sistema, mantendo-se uma forma de relação e um fazer cotidiano marcado pelo sistema punitivo, característico do modelo prisional (OLIVEIRA, 2001; GONÇALVES, 2005; CRAIDY; GONÇALVES, 2005). Lopes (2013) também descreve que os socioeducadores apresentam essa percepção de semelhança entre o sistema educativo e o prisional. Assim, a estrutura rígida da Unidade apareceu como ponto central da assessoria com os socioeducadores, suscitando a abertura para novas reflexões a partir de textos e vídeos trazidos pelos assessores, a fim de que novas possibilidades fossem pensadas pelos profissionais e outras estratégias de trabalho fossem construídas.

Os socioeducadores referiram que, há tempos, era possível realizar mais atividades de cunho socioeducativo, mas, naquele momento, apenas conseguiam fazer papel de garantir a segurança. Essa mudança é vista tendo como principal causa a precariedade, cada vez maior, da estrutura da instituição, o que faz com que seja preciso um gasto maior de tempo e energia com atividades de vigilância, em detrimento das atividades de socioeducação. Esse aspecto parece lembrar os achados de Goffman (1999), ao analisar o funcionamento das instituições totais, quando coloca a centralidade ocupada pela vigilância, sendo esta entendida como algo que precisa se fazer presente e sendo algo que as caracteriza. Oliveira (2001) também

chama atenção para a questão da vigilância e o quanto esta acaba sendo a marca mais evidente da instituição, certamente algo que aproxima estas do modelo prisional, do qual a legislação tanto vem buscando se distanciar. Tais aspectos denotam as dificuldades de um fazer socioeducativo.

O problema da estrutura física também foi trazido pelos profissionais da equipe técnica, reafirmando que o modelo arquitetônico desta Unidade interfere no cumprimento do SINASE (2006), ou seja, na realização de atividades que atendam à perspectiva da socioeducação. Conforme foi apontado pelos técnicos, os diferentes modelos arquitetônicos nas unidades do Rio Grande do Sul incidem, de forma muito intensa, na prática das equipes de socioeducadores e técnicos. Assim, tudo indica que o aspecto arquitetônico é um divisor de águas quando se quer fazer valer a legislação.

Entretanto o que foi anteriormente mencionado não é o único responsável pelas idiosincrasias presentes nas atividades realizadas pelos profissionais que atuam neste contexto. Outro aspecto recorrente nos encontros com os socioeducadores diz respeito ao olhar sobre o adolescente, ou seja, a forma como os socioeducadores entendem o adolescente a partir do ato infracional que cometeram. Foi possível perceber que há uma ambivalência em relação ao que sentem pelo adolescente, pois ora os consideram “*bandido*”, ora vítima do sistema. Ao longo dos encontros, ficou claro que o discurso dos socioeducadores sobre os adolescentes é ambíguo. Observa-se que, ao mesmo tempo em que existe um “discurso duro”, que vê os meninos como “*marginais*” e que “*não têm mais jeito*”, também aparecem referências como as de que o CASE-SM é “*a última oportunidade dos gurus de adquirir limites e saber o que podem e não podem fazer*”, reconhecendo o papel importante que ocupam na socioeducação (ARPINI; QUINTANA 2009; SOARES, 2004; GONÇALVES, 2005; CAMPOS, 2005). Os socioeducadores demonstraram preocupação em relação à falta de acompanhamento dos adolescentes após saída da unidade, pois muitos acabam retornando ao CASE-SM depois de terem já cumprido alguma medida. Também salientaram a importância de cursos como o PRONATEC e Jovem Aprendiz, que podem ser uma “*saída*” para a vida desses adolescentes após o cumprimento da medida de internação. O Programa de Oportunidades e Direitos (POD) também é visto, pelos socioeducadores, como uma “*boa saída*” para os adolescentes após a internação, pois esse Programa oferece remuneração para os adolescentes com a possibilidade de aprenderem e desenvolverem um trabalho. Do ponto

de vista dos socioeducadores, é importante que existam atividades, no CASE-SM, mais alinhadas com o mercado de trabalho, como cursos profissionalizantes, que possibilitem, aos adolescentes, aprenderem funções que serão úteis após a saída da instituição.

Outro aspecto bastante presente, uma demanda trazida pelos socioeducadores, diz respeito ao sofrimento psíquico vivido no cotidiano de trabalho. Muitos fazem referência se sentirem abalados, fragilizados e terem dificuldades em seu cotidiano em função do trabalho. Sabe-se que existem muitos pedidos de atestado que justificam ausências prolongadas no trabalho. Esta situação sobrecarrega ainda mais o sistema, que já enfrenta falta de recursos humanos. Esse aspecto também foi apontado pelos técnicos e chefes de equipe, que, muitas vezes, compartilhavam, nos encontros, o reduzido número de socioeducadores de suas equipes, referindo sempre que alguns se encontravam ausentes porque estavam adoecidos. Esse aspecto foi sinalizado por Arpini e Lopes (2015), que descrevem que o contato direto e intenso que os socioeducadores têm com os adolescentes, com seu sofrimento e de suas famílias exige habilidades emocionais que demandam cuidado e atenção por parte do sistema, o qual nem sempre tem atentado para esse aspecto. Assim, durante as assessorias com o grupo de socioeducadores, uma queixa constante se referia à sensação de desamparo que sentem, por estarem “*largados*” (sic), sem o amparo emocional de que necessitam para realizar o trabalho. Conforme relato dos socioeducadores, essa falta de amparo gera um adoecimento, que se intensifica diariamente pela ausência de atendimento psicológico e psiquiátrico, sendo esta uma solicitação do grupo, pois, segundo eles, passam por situações difíceis na execução do trabalho, que são várias e recorrentes, principalmente por haver situações de risco cotidiano. Assim, entendem que esse adoecimento é oriundo da dinâmica institucional. Portanto vários socioeducadores se reconhecem como pessoas adoecidas que necessitam de atendimento psicológico e psiquiátrico.

Outra questão relacionada à sensação de desamparo diz respeito aos aspectos jurídicos que eles sentem que precisam “dar conta” sozinhos: *“algumas vezes temos que conter eles, aí não tem o que fazer, é contato físico mesmo, só que eles vêm para cima, tem colega que já se machucou feio, já levou mordida, soco, corte... eles acabam se machucando também, e isso gera processo contra nós, mas tu achas que a instituição nos defende? A gente tem que gastar com advogado para se defender”* (sic).

Nas assessorias com a equipe técnica, um dos atravessamentos que pode ser verificado é à mudança de direção da Unidade e o quanto essa alteração impactou no andamento da assessoria. Por exemplo, em algumas reuniões, houve pouca presença dos técnicos. Também se pode identificar uma perda de foco quanto aos assuntos tratados, que pode ser sentida como certo esvaziamento desse espaço privilegiado de diálogo e de troca de experiências e sentimentos, advindos do processo cotidiano de trabalho dos profissionais.

Diante dessa constatação de rupturas e esvaziamento ocorridos na dinâmica institucional, a assessoria redirecionou o foco para leitura, debate e reflexão de textos que pudessem impulsionar e retomar uma direção que fosse mais propositiva e proativa. Buscou-se engajar todos na tarefa de refletir e repensar o curso do seu cotidiano, especialmente no enfrentamento das mudanças que fazem parte e afetam as instituições públicas, como a troca de direção, chefias etc. Esta estratégia possibilitou a retomada da condução do trabalho entre a equipe técnica e as assessoras, contabilizando um resultado mais positivo nesta etapa final do primeiro semestre do primeiro ano de assessoria.

As assessoras constataram, ainda, que não havia chegado o momento de integrar as equipes de socioeducadores e técnicos, com o objetivo de elaborar estratégias de manejo diante das situações-limite e das mudanças circunstanciais, que são imprevisíveis no serviço público. Isto também ficou claro quando se verificou, na Unidade, a dificuldade de manter a iniciativa do GT Gestão Democrática. Essa ação poderia se converter em uma das estratégias que poderiam diminuir a distância entre a legislação vigente (ideal) e o agir profissional (cotidiano vivido) de todos os envolvidos na socioeducação.

Já no segundo semestre do primeiro ano, a assessoria com os técnicos foi marcada por sentimentos de abandono, verificados em algumas falas trazidas por eles: *“o MP também não faz suas funções”*; *“somos refêns da instituição”*; *“a gente sofre que nem os gurus aqui”*; *“a instituição é perversa”*; *“nós sofremos retaliação, sindicância”*; além de ser marcada por momentos de silêncios ou segredos (em relação a conflitos intrapessoais na equipe técnica). Verificou-se, também, o sentimento de falta de autonomia vivenciado pelos técnicos na referida Unidade de Socioeducação.

Evidencia-se, a partir da fala destes profissionais, que, historicamente, eles se percebem numa posição de serem “escanteados”,

“abandonados”, “silenciados”, “não empoderados” e “dependentes” do Sistema que os mantém na posição do público-alvo da instituição. A entrada da assessoria no espaço institucional, por um lado, proporcionou escuta, reflexão e possibilidade de elaboração dos conflitos internos entre o grupo, mas, por outro lado, também produziu tensões (salienta-se que sempre houve variações no número de participantes e, com raras exceções, todos estiveram presentes nas reuniões), que levaram os técnicos a se manter em silêncio ou, por vezes, a se colocar, ainda que parcialmente, para que a assessoria pudesse penetrar neste lugar de conflitos internos.

Este movimento parece ter exigido, dos técnicos (psicólogos, assistentes sociais, enfermeira, pedagoga e advogado, entre outros), certa vigilância (energia psíquica) em relação ao quê deixar explícito ou não aos assessores, dificultando, assim, uma maior integração e uma relação mais positiva e saudável no cotidiano do processo de trabalho destes profissionais.

Para a solução destes impasses e conflitos institucionais, um dos técnicos apontou que: “*é necessário que alguém banque*”, ou seja, que assuma uma posição de implicação no processo cotidiano institucional. Embora haja concordância com relação à estrutura física da unidade ser punitiva e repressiva, com pouca perspectiva socioeducativa, todos foram coesos ao afirmar que “*é a maneira de pensar*” que faria a diferença entre o trabalho punitivo e o socioeducativo (GONÇALVES, 2005; COSTA, 1991; OLIVEIRA 2001).

Por sugestão da equipe técnica, destaca-se, ainda, que dois eventos importantes ocorreram neste segundo semestre do primeiro ano de assessoria: as duas visitas, uma a à Unidade de Internação de outra cidade do RS, o Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Passo Fundo (CASE-PF); e outra à terceirizada em semiliberdade, gerida pela Organização Não Governamental (ONG) Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDEDICA) desta mesma cidade. As visitas possibilitaram identificar sentimentos de satisfação, alegria e certo “alívio” ao se conhecer espaços institucionais que melhor atendem os princípios e objetivos do SINASE (2006), dirimindo dilemas éticos no cumprimento do que está posto na legislação que dá conta da problemática de adolescentes em conflito com a lei.

Pode-se afirmar, então, que, na situação do CASE-PF, o modelo arquitetônico poderia alavancar mudanças acompanhadas de um novo

“modo de pensar e agir dos profissionais e demais funcionários nestes espaços”. Isto ficou transparente quando todos nós comentamos a “aparência leve nos semblantes dos professores, técnicos e funcionários, especialmente quando visitado o CASE-PF”.

Ainda em relação ao espaço físico do CASE-SM, na fala de um técnico, o muro inacabado (referindo-se a uma obra que se encontra em andamento, na qual se está construindo um muro que vai circular toda a instituição) “*é mais coerente com a realidade do CASE*”; na fala de outro, “*com a retirada da vegetação e as flores do jardim estamos expostos*”; e, por todos, que “*a construção da escola fora da instituição, reforma do banheiro e da AEs*” poderiam fazer a diferença no trabalho de todos com os adolescentes. Como refere um dos técnicos: “*sem sol, sem ar... tudo conspira contra (nós)*”.

Outro tema que foi trazido pelas assessoras para uma reunião foi com relação à matéria que tratava da criação da Escola Nacional de Socioeducação e, para surpresa das assessoras, alguns técnicos teriam frequentado este curso na modalidade EaD, proporcionado pelo governo federal, enquanto outros não tinham nenhum conhecimento deste recurso profissional. Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que este tipo de informação e/ou divulgação não tinha circulado ou não tinha chegado a todos os interessados, isso talvez se deva por dificuldades hierárquicas de comunicação.

No entanto entende-se que essa fragilidade no compartilhamento e nas trocas de informações acaba empobrecendo a todos, uma vez que esse recurso poderia ter sido utilizado no sentido de aprofundar e qualificar o trabalho na instituição. Esse aspecto tem que ser pensado como uma estratégia de qualificação para os recursos humanos que compõem o sistema da socioeducação nas unidades, mas é importante ponderar por que nem sempre essas estratégias acontecem, limitando, certamente, o alcance efetivo da prática socioeducativa (GONÇALVES, 2005).

Entendido como bastante positivo neste segundo semestre do primeiro ano – e consequência do trabalho de assessoria aos técnicos e socioeducadores do CASE –, foi a aproximação, por parte dos professores da escola (os quais tiveram importante participação na visita à Unidade CASE-PF e ao CEDEDICA nesta outra cidade, assim como no Primeiro Seminário realizado no Ministério Público). Dessa aproximação, houve manifestação de interesse, por parte da Direção da Escola, de serem incluídos no processo de assessoria para o próximo ano. Essa assessoria

realizada na escola foi, para as assessoras, um contraponto importante, na medida em que se pode perceber diferenças significativas em relação à prática, a qual estava permeada por questionamentos, desafios e tentativas de compreender esse adolescente para além do ato infracional. Cabe destacar que, nesse momento, a escola funcionava dentro da instituição, ocupando o andar térreo de uma das galerias, portanto muito integrada ao contexto e ao ambiente institucional. Pode se identificar, na equipe da escola, um conhecimento dos aspectos que norteiam a socioeducação na legislação atual e um fazer, que buscava caminhar em sintonia com a mesma. Em especial, no que se refere à relação com os adolescentes e suas famílias, realizando comemorações e encontros em datas significativas – como dia das mães, natal, páscoa – e, até mesmo, conseguindo conversar sobre temas importantes no contexto, como a morte.

Por fim, o outro evento que aconteceu neste semestre foi o Primeiro Seminário de Avaliação do Convênio, que ocorreu, em dezembro, nas dependências do Ministério Público do município, este foi avaliado como muito positivo e entendido como uma estratégia, poder-se-ia assim dizer, que possibilitou, também, uma melhor articulação entre todos envolvidos no trabalho. Poderíamos dizer, ainda, que manter um trabalho vivo dentro de uma estrutura considerada “morta” exigiu, de todos os envolvidos da instituição, criatividade, cooperação, solidariedade e reforço dos laços profissionais (MEHRY, 2002).

A maior ênfase, neste segundo ano, foi relacionada às questões envolvendo as reuniões de micro equipe e o GT Gestão Democrática. Em relação a esses temas, houve momentos de discussão, sendo retomados alguns aspectos, que teriam sido obstáculos para a realização dessas atividades em experiências anteriores, que parecem exercer impedimento para que possam acontecer essas reuniões. Embora tenham acontecido vários momentos de discussão referentes à implementação das reuniões, não houve, até o final do ano, uma pactuação que assegurasse o desenvolvimento desses espaços. Novamente, fez-se presente a questão do número elevado de adolescentes e poucos recursos humanos, o que, segundo os técnicos e chefes de equipe, interfere na realização das atividades previstas no SINASE, ficando o adolescente muito confinado e ocioso.

Foram apresentados aspectos relativos a como motivar o grupo de socioeducadores por parte dos chefes de equipe, sendo esta uma preocupação constante. Entre os aspectos positivos que foram abordados,

destaca-se a contratação de três novos socioeducadores e de um agente administrativo, além de a FASE ter proporcionado um seminário sobre o SINASE, com uma equipe de Porto Alegre. A avaliação, feita pelos membros que participaram, foi de que o seminário foi excelente e trouxe importantes contribuições, devendo ocorrer mais vezes e com a participação de mais socioeducadores.

Ao final deste segundo ano, avaliamos – com os técnicos, chefes de equipe e socioeducadores – as mudanças possíveis de acontecer para o próximo ano, tanto no formato da assessoria quanto no que se refere ao trabalho com todos os envolvidos. É importante destacar que toda assessoria tem uma trajetória que prevê o término em algum momento, o que de fato ocorreu, na medida em que outras iniciativas de novas atividades do convênio foram sendo absorvidas e envolvendo, paulatinamente, a participação dos técnicos e socioeducadores. Tal aspecto, em última instância, implicaria um avanço no sentido de novos fazeres no cotidiano institucional. Nesse sentido, a equipe de assessoras entendeu que houve um crescimento da proposta do convênio, e que este esteve, em alguma medida, relacionado ao processo de assessoria, que parece ter sido o pontapé inicial para abertura da instituição, a partir desse olhar externo (trazido pelo convênio e pela assessoria) para o fazer interno e sua transformação. Na medida em que os técnicos e socioeducadores da instituição se encontram participando de novos projetos oferecidos pelos diversos departamentos da Universidade dentro da proposta do convênio, podemos pensar que essa estratégia parece ter sido efetiva, pelo menos no que tange a novos desafios no cotidiano, alterando, em alguma medida, o clima institucional.

Considerações Finais: os desafios da socioeducação

A perspectiva prisional, pautada pela estrutura física e pela função de carceragem, muitas vezes impera no interior das instituições que executam os programas de medidas socioeducativas de privação de liberdade. Essa perspectiva inibe os pressupostos da socioeducação, prevista na Lei 12.594/12. Quando um adolescente comete ato infracional, a medida socioeducativa a ser aplicada deve atingir três objetivos principais, quais

sejam: responsabilizar o adolescente quanto às consequências do ato infracional realizado; integrá-lo socialmente, garantindo seus direitos individuais e sociais; e, por fim, desaprovar sua conduta infracional (Lei 12.594/12). Entende-se que uma das estratégias de refletir sobre tais práticas e evitar sua cronificação pode-se dar a partir de assessorias externas, as quais podem provocar, através de novos encontros e olhares sobre o fenômeno, uma flexibilização das relações e do fazer instituído.

Conforme prevê o SINASE, compete à União o dever de estabelecer as diretrizes e normas para a organização e o funcionamento das unidades e programas de atendimento de privação de liberdade, assim como compete ao Estado desenvolver esses programas e executar a medida socioeducativa de internação (Lei 12.594/12; Art. 3º). Assim, União e Estado precisam estar articulados para que esses programas atinjam a finalidade que se propõem e ofereçam as condições necessárias ao cumprimento eficaz da medida.

Embora o trabalho na instituição seja permeado por inúmeras dificuldades, a possibilidade de fazerem a diferença na vida dos adolescentes que estão em privação de liberdade, sendo, de alguma forma, referência para eles, é um fator importante, que serve como motivador para os socioeducadores, junto à estabilidade, à remuneração, aos benefícios e ao não atraso/parcelamento nos salários, que também parecem ser pontos positivos em relação ao trabalho desenvolvido.

Apesar da grande reincidência de realização de atos infracionais pelos adolescentes que passaram e passam pelo CASE, alguns deles conseguem se reinserir na sociedade e trilhar um caminho diferente. Isso gera a esperança de que a socioeducação possa, sim, ajudar a mudar o futuro desses jovens – e participar desse processo gera satisfação para técnicos e socioeducadores. Esse desafio é que motivou o trabalho de assessoria na instituição, ou seja, a possibilidade de ampliar e qualificar a perspectiva socioeducativa.

Assim, são necessárias iniciativas que possam impactar o sistema e buscar o que Merhy (2002) chama de trabalho vivo, o que passa, certamente, pela desinstitucionalização de um modelo que foi construído ao longo da história e que evidencia seus aspectos de cronificação ainda presentes. Será necessário reconstruir o olhar sobre o adolescente – e essa não é uma tarefa simples. Mudar valores e concepções historicamente institucionalizadas é um desafio importante e complexo.

Ainda que não tenhamos tido sempre o alcance desejado ou idealizado na realização das assessorias e nesse processo de trabalho, tais iniciativas são parte das utopias e da esperança de que podemos fazer diferente. Essa diferença está diretamente relacionada a aproximar a legislação da prática cotidiana das instituições. Não se pode prever uma mudança na relação com o adolescente sem mudar, primeiramente, as relações dos atores institucionais com o fenômeno com o qual trabalham. Esse é um movimento central no processo de reconstrução do atendimento ao adolescente privado de liberdade. É, inicialmente, nas relações que o maior potencial socioeducativo pode se fazer presente.

Nesse sentido, cabe destacar, ainda, que, embora a proposta deste capítulo seja refletir um processo de trabalho realizado em uma instituição de privação de liberdade, não se pode perder de vista que é preciso começar a mudar desde a primeira infância, desde as relações iniciais, com incremento de políticas públicas de apoio à família e à escola. É preciso problematizar que, quando uma criança ou um adolescente deixa a escola, pode-se antever os riscos que isso implica e as possibilidades de ampliar seu encontro com o sistema socioeducativo futuramente.

Por fim, destaca-se, ainda, o fato de as instituições de privação se encontrarem, muitas vezes, como no caso aqui apresentado, superlotadas. Essa superlotação é algo que debela a qualidade do atendimento e, nesse sentido, compromete as relações que devem produzir a socioeducação. Ter presente esse aspecto é, também, trabalhar na direção de alternativas anteriores ao sistema de privação de liberdade, devendo esta ser utilizada apenas para os casos de maior gravidade. Talvez, possamos estar enviesando o olhar ao nos sentirmos inseguros e, assim, aliviar nosso sentimento de fragilidade e insegurança, pensando que a privação seria a solução. Isso pode estar fomentando essa ponta, a de maior complexidade do sistema, sem talvez o devido olhar e investimento sobre outros níveis da socioeducação. São inúmeros os desafios que se apresentam nesse contexto que envolve o adolescente e o ato infracional, mas manter a capacidade e o desejo de ver mudar esse sistema é parte da luta pela desinstitucionalização, desencadeada, em nosso país, a partir das novas legislações. Esse recorte, aqui apresentado, é parte dessa perspectiva. É preciso, cotidianamente, fazer a revolução das relações que se produzem nessas instituições – e isso implica em desconstruir, cotidianamente, o olhar que se tem sobre aqueles que se encontram em seu interior.

Iniciativas como as construídas por esse convênio, que prevê a interação de diferentes olhares para o fenômeno, são certamente importantes para buscar a construção da socioeducação, superando os obstáculos que se colocam como resistência, atravessando essas relações. Em um trabalho que envolve pessoas, não podemos contabilizar os resultados a partir de dados quantificáveis, mas, sim, sobretudo, a partir da mudança nas relações, dos olhares e de novas iniciativas que vão se incorporando ao cotidiano, essas certamente buscam colocar a socioeducação na centralidade do processo e almejam uma experiência socioeducativa para os adolescentes que ali cumprem suas medidas.

Referências

- ARPINI, D. M.; QUINTANA, A. M. Cenários violentos: As instituições e os adolescentes em situação de rua. **Psicologia, Educação e Cultura**, vol. XIII, N. 1, p. 89-102, 2009.
- ARPINI, D. M.; LOPES, M. D. Aqui é diferente, aqui funciona: especificidades de uma unidade feminina de privação de liberdade. In: MARTIN, S. T. F. (Org.). **Psicologia sócio-histórica e contexto brasileiro: interdisciplinaridade e transformação social**. Ed. PUC/Goiás, p. 125-147. 2015.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Resolução nº 119 de 11/12/06. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Lei nº 12594 de 18/01/12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm Acesso em 12/12/16.
- BRASIL. Lei 8069/90, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional da infância e Juventude. Estatuto da criança e do adolescente e legislação pertinente. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, 2007.
- CAMPOS, F. S. Adolescentes infratores acautelados: uma caricatura dos sistemas penitenciários. In: ZAMORA, M. H. (Org.) **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. Rio de Janeiro: PUC/RK; São Paulo: Loyola, p. 53-61, 2005.
- CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. **Medidas sócio-educativas: da repressão à educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- COSTA, J. F. Psiquiatria burocrática: duas ou três coisas que sei dela. In: ARAGÃO, L. T. CALLIGARIS, C. COSTA, J. F.; SOUZA, O. **Clínica do social: Ensaio**, São Paulo: Escuta, p. 39-74, 1991.

- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- GONÇALVES, H. S. Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. In: ZAMORA, M. H. (Org.) **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. Rio de Janeiro: PUC/RK; São Paulo: Loyola, p. 53-61, 2005.
- LOPES, M. D. **Significados atribuídos por agentes socioeducativos ao fenômeno da privação de liberdade feminina**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, 2013.
- MEHRY, E. E. **Saúde: As cartografias do trabalho vivo**. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.
- OLIVEIRA, C. S. **Sobrevivendo no Inferno**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. 1ª Ed. p. 130-159, 2004.

A leitura através do funk com adolescentes nas medidas socioeducativas

*Jane Schumacher e
Alicia de Oliveira Gonçalves*

Origem do Projeto “Leitura, ação: dramatização”

O Projeto “Leitura, ação: dramatização” iniciou em 2018, como um dos projetos inscritos no convênio em vigor entre Universidade Federal de Santa Maria, Ministério Público e Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. A demanda por realizar oficinas de leitura com os socioeducandos tanto do Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria (CASE-SM) quanto do Centro de Atendimento em Semiliberdade (CAS-SM) surgiu, em primeiro lugar, com o objetivo de potencializar as ações na área da educação, da cultura e em relação à capacitação para o trabalho, previstas no Art. 8 da Lei 12.594 de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em segundo lugar, as oficinas foram inspiradas pelas compreensões de Freire (1989) sobre a importância do ato de ler. Esse autor considera a leitura um ato político; e o Projeto objetivou a emancipação dos sujeitos por essa via, tencionando-se a construção de uma nova leitura de mundo.

Desse modo, o Projeto iniciou com o objetivo de aprimorar os níveis de leitura dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, além de favorecer a criação de uma identidade de grupo entre os participantes. Para isso, o Projeto previa oportunidades aos adolescentes

para aprender com a leitura, ensinar, refletir sobre sua história, sobre seus valores e sobre a situação em que cada um se encontrava. Nessa perspectiva, em setembro de 2018, iniciaram-se as atividades, uma vez na semana, no CASE-SM e no CAS-SM. Os grupos têm, em média, de 5 a 10 socioeducandos participantes, com 16 e 18 anos, que se encontram, aproximadamente, no sexto e no sétimo ano do Ensino Fundamental.

Utilizamos as ideias de Paulo Freire para pensar a metodologia das oficinas através dos Círculos de Cultura, que consistem em círculos de aprendizado mútuo e horizontal, nos quais o grupo discute os temas que são eleitos como os mais interessantes para se tornarem o instrumento de estudo. Diante dessa metodologia, o funk surgiu como tema principal no grupo pelo fato de fazer parte do cotidiano e das vivências dos adolescentes. Segundo Laignier (2013), o funk é uma ferramenta de expressão, cultura e um estilo de vida dos jovens das periferias brasileiras: “o funk é fruto artístico de uma experiência genuinamente periférica e possui a capacidade que os grandes movimentos artísticos possuem de estender uma ponte entre a sua realidade imediata, a de seus artistas e o mundo em geral” (LAIGNIER, 2013, p. 358). Essa ponte entre a realidade periférica, os artistas e o mundo é um dos aspectos que podem interessar aos jovens da periferia, pois há alguém dando voz às suas realidades, demandas, culturas e reivindicações. Desse modo, entendemos que há relação entre o contexto social dos jovens em medidas socioeducativas e o fato de que eles se interessam pelo tema funk.

Para entender o andamento e como esse Projeto auxilia os jovens a construir novas perspectivas de mundo, torna-se importante conhecer o contexto social deles. Nardi, Jahn e Dell’Aglia (2014), ao buscarem compreender a realidade dos adolescentes em medidas socioeducativas em Unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS) em Porto Alegre, encontraram situações de vulnerabilidade, dificuldades na família, violência, uso de drogas e baixa escolaridade. No estudo desses autores, 69,2% dos adolescentes moravam com a mãe e apenas 28,7% moravam ou tinham contato com o pai; mais da metade dos adolescentes vivenciou experiências estressoras em suas vidas, como ter alguém desempregado em casa ou familiares presos, sendo que 74,8% já haviam vivenciado a morte de alguém importante e mais de 70% já haviam feito uso de drogas.

O Projeto “Leitura, ação: dramatização” possibilitou a troca de conhecimento e experiência entre os profissionais que trabalham diariamente no CASE-SM e CAS-SM, os professores e os alunos envolvidos, a Pró-Reitoria de Extensão da UFSM e, principalmente, entre os jovens que, através da leitura do funk, estão tendo a oportunidade de se construir como sujeitos políticos e cidadãos. Este Projeto apresenta grande relevância na medida em que promove, junto aos jovens, os direitos à educação e à cultura que lhes foram anteriormente negados, possibilitando o acesso à leitura e ao estudo do funk através da metodologia de educação popular dos círculos de leitura.

Fundamentação Teórica

Para Rolim (2014), eventos na vida dos adolescentes – como dificuldades familiares, negligência, abuso sexual, maus tratos, ter outros familiares já condenados, viver em ambiente violento e ter amigos violentos – podem ser fatores relevantes para a formação de jovens violentos, com dificuldades de aprendizado e dificuldades de relacionamento. Porém situações de vulnerabilidade social, condições precárias de moradia, ausência de políticas públicas e de serviços comunitários de apoio são fatores estruturais que afetam significativamente o desenvolvimento dos adolescentes. Essas condições desencadeiam eventos estressantes na infância, que podem colaborar na formação de adolescentes impulsivos, com dificuldade de exercer empatia nas suas relações e com maior tendência ao envolvimento com o crime.

Tratamos de uma dinâmica pela qual meninos pobres são introduzidos em lógicas extremamente violentas a partir da influência exercida por outros indivíduos mais velhos e detentores de habilidades e valores particulares. Esse processo de socialização primária é exercido, nas comunidades menores, por traficantes e talvez se constitua no problema mais urgente e mais sério a ser enfrentado se tivermos em conta as dinâmicas sociais que agenciam sistematicamente a violência. (ROLIM, 2014, p. 208)

A partir dessa reflexão, é possível entender os motivos pelos quais o funk foi escolhido pelo grupo para ser tratado e estudado nas oficinas. Conforme aponta Laignier (2013), o funk é considerado objeto da fala

dos sujeitos das periferias brasileiras. É um artifício utilizado para dar voz a esses indivíduos, é uma oportunidade de falar sobre os problemas que encontram, sobre seus sonhos, seus anseios, sobre sua visão de mundo e outras ideias.

Nessa perspectiva, faz sentido o interesse dos integrantes da oficina pelo funk, pela identificação com o movimento, com a realidade retratada nas letras e, posteriormente, com a biografia dos MCs. Procuramos, então, entender essa manifestação cultural de cunho popular, que, segundo Laignier (2013), possui classe social (subalterna), territorialidade (favelas e periferias) e raça (negra), mas, além disso, é uma expressão cultural que não possui o objetivo de agradar, não está interessada na aprovação social sobre ser ou não arte, apenas em ser objeto de lazer, alegria, sustento, fala, educação. “Funks, muitas vezes, também não querem dizer nada: apenas ser” (LAIGNIER, 2013, p.17). Assim, o funk é uma expressão dos adolescentes da periferia. É uma oportunidade para os jovens contarem suas realidades e particularidades, além de ser um meio de reivindicação dos direitos negados. Esse empoderamento é vital para esses sujeitos, que são, muitas vezes, invisibilizados e estigmatizados por uma sociedade excludente.

Utilizou-se a perspectiva de Freire (1996) da educação libertadora para embasar a prática das oficinas do projeto, que visava à promoção de processos educativos horizontais, democráticos e emancipatórios. A leitura através do funk era o momento em que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa refletiam sobre a realidade e sobre os problemas que viveram, vivem e viverão após o cumprimento da medida. Buscamos construir momentos diferenciados da rotina estabelecida no Centro de Atendimento Socioeducativo, de horizontalidade e de diálogo, promovendo espaços descontraídos de aprendizagem, utilizando o funk como ferramenta de educação e permitindo que compartilhassem suas vivências, seus anseios e seus sentimentos.

Segundo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, revelando que a realidade que se apresenta para o sujeito em seu contexto pode ser diferente da realidade da escolarização. Consideramos que o domínio da leitura e da escrita é uma ferramenta para inclusão, sendo uma das possibilidades de inserir adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em outros contextos sociais, como, por exemplo, o trabalho.

A preocupação com os “textos”, as “palavras” e as “letras” do contexto em que a percepção é experimentada aumenta a capacidade de perceber e aprender. Resulta numa série de coisas, sinais, cuja compreensão acontece por meio da relação com o concreto e com os pares (FREIRE, 1989). Portanto a leitura através do funk busca a percepção crítica, a interpretação e a “reescrita” do lido pelo/no grupo, sendo este processo definido como “ato de conhecimento”.

Nesse seguimento, instituímos os círculos de cultura de Freire (1998) como metodologia das oficinas. Os círculos de cultura consistem no aprendizado através de um círculo, tendo como foco principal a horizontalidade e a participação democrática de todos os participantes, no qual se podem trocar experiências, vivências, aprendizados, além de aprender de forma mútua.

Na prática, a metodologia foi utilizada na formação de um círculo entre os integrantes, sendo a leitura feita coletivamente (cada integrante lia um parágrafo). Após isso, cada um falava o que sabia sobre o assunto, sua opinião e alguma experiência relacionada ao tema. Nas reuniões de planejamento, elegíamos algumas perguntas sobre o tema para fomentar o debate, caso fosse necessário. Na maioria das vezes, o debate fluía naturalmente e, assim, foi possível o aprendizado mútuo.

Os círculos de cultura propõem uma aprendizagem que requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados pelos adolescentes. Reunimo-nos uma vez na semana, com o objetivo de ler, por meio do funk, assuntos de interesse do grupo, nos quais os participantes se percebem detentores de sua história e de sua cultura. A atividade dos círculos promove, mediante o diálogo, a ampliação do olhar sobre a realidade.

Nos círculos de cultura, realizados nos encontros, foi garantido o direito de todos se expressarem, participarem de forma livre e coletiva, nos quais nosso papel foi de mediadoras dos debates estabelecidos. Os encontros foram didaticamente estruturados a partir da extração de temas geradores. Com a eleição destes temas pelo grupo de adolescentes, obteve-se o contato com as experiências de vida dos adolescentes, que geraram novos debates e novos temas para serem estudados. O objetivo foi valorizar mais o processo de aprendizagem, de diálogo, de problematização e de interação sobre a relevância acadêmica das obras estudadas. Entendemos que, dentro do contexto social que esses adolescentes se encontram, um processo de educação popular utilizando temas do cotidiano dos

adolescentes é mais eficaz do que, em um primeiro momento, estudar, de forma impositiva, autores clássicos da literatura, como Machado de Assis, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, por exemplo. Apesar disso, nesse processo da leitura do funk, surgiram autores citados nas músicas que tivemos a oportunidade de estudar, como William Shakespeare, Sócrates e Mahatma Gandhi. Assim, todos os temas tratados são interpretados e debatidos a partir das vivências pessoais de cada um, com o objetivo de, conforme aponta Freire (2003), utilizar o diálogo para possibilitar a ampliação da consciência crítica sobre a realidade.

Para Dantas (2010), o Círculo de Cultura constitui-se lócus da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida. Essa metodologia possibilita o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns.

Nesta perspectiva, é efetivado o que já se encontra em lei: “a preparação do jovem para o convívio social” (BRASIL, 2006, p. 14), respeitando-o, levando em consideração seu caráter de vulnerabilidade e sua singularidade. As medidas socioeducativas devem se direcionar à responsabilização do adolescente pelas consequências geradas pelo cometimento do ato infracional. É dever do Estado, no momento de aplicação da medida de restrição de liberdade, garantir acesso à educação, à profissionalização e ao acompanhamento psicossocial para os adolescentes em internação (BRASIL, 2012). Portanto a leitura através do funk, mediante Círculos de Cultura, permitiu aos jovens desenvolver novas perspectivas de vida, ampliar sua consciência política, exercer a cidadania, relacionar-se melhor com outras pessoas, entre outros benefícios (FREIRE, 1989).

Primeiro Comando da Paz: a oficina de leitura no CASE-SM

Primeiro momento: contrato pedagógico

As oficinas iniciaram em setembro de 2018, no CASE-SM e no CAS-SM. A proposta dos primeiros encontros foi de apresentação pessoal dos integrantes, diálogo sobre suas trajetórias de vida, costumes, pessoas do

convívio, interesses e demais informações pessoais que os participantes quisessem abordar. Explicamos a proposta de criarmos um grupo de leitura, sendo eles os fundadores deste grupo. Questionamos se gostariam de fazer parte dessa atividade, se tinham sugestões e quais temas gostariam de trabalhar.

Os primeiros momentos também foram marcados por conversas relativas à escolaridade dos adolescentes, à sua identificação ou não com a escola e seus hábitos de leitura. A maioria abandonou a escola cedo e está retomando os estudos durante a medida socioeducativa. Os jovens comentaram que não tinham interesse em ler, pois, geralmente, não podiam escolher assuntos de seu interesse para ler na escola.

Apesar de os adolescentes aceitarem participar do grupo e se comprometerem com os encontros, foi identificada, no início, a dispersão como uma das características principais. Esta foi interpretada como uma resistência do grupo para realizar as atividades. Esse indicador aparentava revelar as dificuldades dos adolescentes em persistirem nas leituras longas, vocabulário restrito e, principalmente, dificuldades de interpretação e criatividade. Porém os integrantes do grupo sempre se mostraram motivados a falar sobre si mesmos e sobre suas vivências, então, passou-se a utilizar esses assuntos pessoais para fomentar a escrita, a criatividade, a interpretação das músicas e as reflexões.

Segundo momento: identificação do funk como tema para estudo

Desde as primeiras vezes que foram questionados sobre quais atividades cada um gostava de fazer, a música sempre esteve presente. Mais especificamente o funk, como gênero preferido da maioria. Apesar de gostarem das músicas e ouvirem em momentos de lazer, não tinham conhecimento sobre a história do funk, sua origem, sobre a biografia e a história dos MCs. Foi solicitado pelos integrantes que aprofundássemos esses assuntos.

Nessa perspectiva, o funk foi escolhido pelo grupo para ser tema de estudo. Para tal, foram oferecidos materiais de leitura contando a história do funk, o significado da palavra, bem como o significado de siglas como MC (Mestre de Cerimônia). O grupo sugeriu conhecer mais sobre a história e as músicas dos MCs Catra, Bin Laden e Guimê, pois, segundo eles, possuíam histórias de superação. Assim, disponibilizamos

fotos impressas coloridas dos MCs e questionamos quais características poderíamos destacar nas fotos. Foram evidenciadas características como a cor da pele, tatuagens, acessórios (anéis, correntes de ouro), marcas de roupa, cor do cabelo e cenários das fotos.

Esse exercício foi interessante para exercitar a capacidade de interpretação e de observação dos jovens. Foi realizada a leitura da biografia de cada MC, que “coincidentalmente” descrevia histórias de vulnerabilidade na infância, fome, falta de oportunidades. Os MCs indicavam que, através do funk, conseguiram reverter sua situação. Foram, ainda, lidas as letras de duas músicas de cada MC e assistidos seus vídeos.

Buscou-se analisar os detalhes e interpretar a mensagem da música. A metodologia das interpretações foi organizada nas reuniões semanais de planejamento do Projeto na Universidade, propondo questões como: “qual a mensagem da música?”, “que temas aparecem?”, “qual o cenário do vídeo?”, “qual aprendizado que a música e o vídeo trouxeram para cada um?”, “o que mais se destaca na música?”.

Na sequência, foram estudados diversos MCs, como Mc Magal, Mc Menor da Mr, Mc Rodson, Mc Tikão, Mc Daleste, Mc Neguinho do Kaxeta, entre outros. A realidade de violência, vulnerabilidade social e drogas nas periferias brasileiras esteve presente em quase todas as biografias dos MCs. Essa realidade foi evidenciada em suas letras, junto com temas sobre família, drogas, violência, prisão, trabalho, sexo, superação, crime, entre outros.

Vários temas surgiram a partir das biografias dos MCs, de símbolos que apareciam nos vídeos e de autores mencionados nas letras impressas das músicas. As letras dos funks possibilitaram a identificação da realidade dos MCs com aquela vivida pelos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa. Elas ainda possibilitaram a problematização de assuntos sobre gênero, racismo, nazismo e câncer.

O funk trouxe a possibilidade de reflexão sobre os ciclos de vida nos quais os adolescentes se encontravam e se encontram. A identificação com a realidade dos MCs e, principalmente, o reconhecimento do funk como alternativa para a vida (muitos passaram a cogitar a possibilidade de seguirem a carreira profissional como artistas do funk) levou os jovens a refletirem sobre esse e outros caminhos que podem ser seguidos, que não exijam o envolvimento com o crime.

Segundo a opinião de um dos adolescentes, “a oficina me mostrou que o funk não é só apologia, que cada funkeiro já passou por algo ruim na vida. E adoro a convivência com as professoras, são geniais, pacientes e bem gentis conosco. Aprendi a interagir mais, ler melhor etc.”

Terceiro momento: Primeiro Comando da Paz

No decorrer das oficinas, a identidade de grupo foi se formando, tendo como a demanda de criarmos um nome e um símbolo para identificar nosso grupo. Então, dedicamos um encontro para a criação da identidade do grupo.

No início, pareceu difícil desenvolver uma ideia que representasse o grupo, mas, ao questionarmos nomes de grupos para fomentar ideias, foi exposto, pela maioria, nomes de grupos de facções, com siglas como os “PCC” (Primeiro Comando da Capital), facção de São Paulo ou a assinatura numérica utilizada pela facção do Rio Grande do Sul “Os Manos”, 14-18-12.

Conversamos sobre usarmos a ideia de sigla e representação numérica das facções, mas com o objetivo de passarmos a mensagem do nosso grupo. Foi então que surgiu o Primeiro Comando da Paz, “PCP”. Como representação numérica, escolhemos utilizar a data de início do grupo, 11 de setembro de 2018 (11-09-2018). O nome e o símbolo foram confeccionados pelos integrantes com letras de grafite.

A escolha do nome do grupo colaborou para o comprometimento e para o engajamento dos participantes; estimulou o sentimento de integração e pertencimento no grupo. Foi importante fazer o exercício de utilizar a ideia criativa do nome de um grupo que pratica atos ilegais como as facções para dar vida ao nosso grupo, que tem um viés educativo, interativo e de restauração, que acontece através das atividades do projeto.

As camisetas foram confeccionadas manualmente pelos integrantes do grupo, com auxílio de um grafiteiro, o que valorizou o processo de interação, confecção e aprendizagem sobre o grafite como profissão. A proposta de trazer o grafiteiro foi pensada durante as reuniões de planejamento na universidade.

Para custear as camisetas e o trabalho do profissional, realizamos a venda de uma rifa. Este processo foi compartilhado durante as atividades com os adolescentes e demonstrou que o grafite é uma profissão

remunerada que merece reconhecimento. Após a confecção, o grupo solicitou uma foto com as camisetas para terem como recordação e poderem compartilhar esse momento com os familiares nos horários de visita no CASE-SM.

Quarto momento: produção de materiais

Conforme as etapas planejadas no projeto, iniciamos o processo de escrita com o grupo. A atividade proposta foi escrever sobre suas habilidades. Neste momento, surgiu, como resultado, a produção e a confecção de materiais artesanais. Segundo o depoimento dos adolescentes, as técnicas eram desconhecidas até entrarem no CASE-SM – essas foram ensinadas por outros adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

A técnica utilizada nos artesanatos é chamada *BlockFolding*, que consiste na montagem de peças de origami de papéis coloridos, que formam figuras como cisne, escorpião e urso. A confecção de filtros dos sonhos – que é um amuleto indígena feito com penas, que simboliza proteção – e as pulseiras bordadas com linha de crochê com nomes também são uma prática realizada por eles. Após a confecção, aprendemos sobre a história dos filtros dos sonhos e dos origamis, assim como soubemos curiosidades sobre a técnica de *BlockFolding*. Os materiais confeccionados foram expostos em um evento da Pró Reitoria de Extensão na Universidade Federal de Santa Maria.

Outras atividades de escrita foram feitas com temas como: quais os sonhos de cada um; o que compõe a favela; como é estar privado de liberdade; qual a opinião de cada um sobre as oficinas do projeto. Por último, confeccionamos uma letra de funk no CAS-SM, junto com alguns músicos profissionais. A ideia de trazer os músicos foi proposta por nós como uma atividade diferenciada, que possibilitou o acesso dos integrantes a histórias de vida de outros profissionais, que auxiliaram, com seu conhecimento técnico, a composição da música. A música abaixo, produzida no grupo do CAS-SM, trata de assuntos como a liberdade e a busca de alternativas, além do envolvimento com o crime.

Quero Minha Liberdade!

Refrão:

Agora só falta mais um mês,

Logo, logo vai chegar a minha vez (2x)

Eu só quero minha liberdade
Me livrar do caminho da maldade
Ainda quero seu perdão
Tamo junto, pois o crime é ilusão
Vida longa, respeito, humildade e união
A felicidade já está dentro de nós
Na responsa,
Vou soltar a minha voz

Deitado escrevi,
O que meu coração dizia,
E o guarda que corria
Se escondia dos irmãos
Mal ele sabia que era outra rebelião
Em que a música expressava euforia e união.

Resultados

O estudo do funk possibilitou a reflexão das vivências pessoais e as fases do ciclo vital nas quais cada um do grupo se encontrava. As questões debatidas referiram-se à vida antes da medida socioeducativa, como está sendo durante o período e quais as perspectivas para após o término da medida. Outro resultado significativo foi a descoberta de potencialidades, de áreas do conhecimento com as quais esses jovens mais se identificam, de ler sobre a história dos MCs – reconhecendo-se nessa realidade – e perceber novas perspectivas para sua vida.

De modo geral, considerando não apenas o momento da adolescência, mas também o contexto social onde esses adolescentes se originam e as desmotivações apontadas tanto pela leitura quanto pelo

contexto escolar, constata-se que o Projeto tem apresentado resultados surpreendentes. Os fatores que contribuíram para esses resultados foram a identificação dos adolescentes com o tema funk, o pertencimento e a participação no grupo, além da continuidade dos encontros semanais no CASE-SM e no CAS-SM.

A metodologia dos círculos de cultura – que envolveu diálogo entre todos, respeito, horizontalidade e a participação no planejamento das atividades – possibilitou a valorização de direitos fundamentais, como dignidade, educação, lazer, liberdade de expressão e opinião. O Projeto confirma que o funk é um instrumento educativo de grande relevância na promoção do debate sobre direitos humanos, validados pelos adolescentes que cometeram ato infracional e buscam novos modelos para suas trajetórias.

Considerações Finais

Reconhecemos que os Projetos de Extensão são imprescindíveis na universidade, pois oferecem vivências singulares de intervenção na sociedade civil para os alunos e professores, assim como colaboram – no caso dos Projetos de Extensão vinculados ao Observatório de Direitos Humanos da UFSM, como este – para a valorização e a efetivação dos direitos humanos. É preciso evidenciar, também, que as Ações de Extensão possibilitam, aos alunos e professores, vincular Ensino, Pesquisa e Extensão. Portanto esse capítulo visou a ser útil para a reprodução desse Projeto de Extensão em outras universidades – para que se possam obter resultados de emancipação social também em outras cidades – e para ampliar a produção acadêmica sobre Projetos de Extensão e medidas socioeducativas.

Conclui-se que o funk é uma ferramenta de emancipação dos indivíduos, tanto dos que escutam como dos que compõem, dos que produzem e até mesmo, como no caso deste projeto, dos que o utilizam como ferramenta de educação. Nesse sentido, procuramos, com essa produção, contribuir para potencializar as eficácias das medidas socioeducativas, bem como ser útil para a reprodução desta metodologia de ensino em outras situações, sejam através do funk em outras instituições de ensino, sejam através da leitura em outras instituições de medidas socioeducativas.

Nota-se que o estudo do funk, a oportunidade de ler, de aprender, de conhecer novas perspectivas contribuem para a formação de sujeitos políticos e sociais, com pensamento crítico, com objetivos, conscientes dos seus direitos e mais preparados para exercerem a cidadania que lhes foi negada. Pretendemos, então, potencializar as oficinas e trazer outros assuntos importantes, que precisam ser problematizados, como raça, gênero, família, redução de danos, entre outros, para que o trabalho através da leitura do funk continue gerando bons resultados.

Por último, evidenciamos a importância de Projetos de Extensão como esse, pois possibilitam a construção de um aprendizado mútuo, tanto dos professores e alunos envolvidos – conhecendo novas realidades e tendo a oportunidade de intervir – quanto dos sujeitos participantes nas instituições. Além disso, é uma ótima ação para dar visibilidade aos direitos humanos assim como para que haja justiça e equidade na existência desses sujeitos. Agradecemos a oportunidade de participar de uma experiência como essa e salientamos ficamos felizes com os resultados.

Referências

BRASIL. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2012. FASE. Dados estatísticos. 2018. Disponível em <http://www.fase.rs.gov.br/wp/dados_estatisticos/> Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SE-DH), 2006. Disponível em:<<https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/midia/publicacoes/cartilhas/criancaeadolescente/Par%C3%A2metros%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Socioeducador.%20Uma%20Proposta%20Inicial%20para%20Reflex%C3%A3o%20e%20Debate.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. 2 eds. 92. il. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), 2015. Disponível em: < http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

DANTAS, V. L. A. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza**. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

LAIGNIER, Pablo. **Do funk fluminense ao funk nacional**: o grito comunicacional das favelas e subúrbios do Rio de Janeiro. 2013. Tese (Programa de Pós-graduação em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NARDI, F L; JAHN, G. M; DELL'AGLIO, D. D. Perfil de adolescentes em privação de liberdade: eventos estressores, uso de drogas e expectativas de futuro. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 0. 116-137, abr. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n1/v20n1a08.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2019.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta**. 2014. Tese (Programa de Pós-graduação em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

**Ações
Extensionistas
em contextos
educacionais**

Psicologia na Educação Básica: promovendo reflexões e desenvolvendo habilidades socioemocionais

*Bianca Zanchi Machado,
Vanessa Fontana da Costa,
Samara Silva dos Santos e
Taís Fim Alberti*

A experiência que será narrada e discutida neste capítulo ocorreu no segundo semestre do ano de 2017 e se caracteriza como uma Ação de Extensão que foi pensada e desempenhada no formato de oficinas em um ambiente escolar. Essa atividade foi planejada como resposta a uma demanda, advinda da escola em questão, por uma capacitação em serviço para professores. A coordenação pedagógica, em avaliação anterior com os professores, identificou a necessidade de se trabalhar, com toda a comunidade escolar, temas que interferem nas relações humanas desenvolvidas no contexto escolar, como, por exemplo, violência e comunicação. Todavia, para viabilizar tal atividade, era preciso decidir o que os estudantes fariam no tempo em que os professores estariam envolvidos com o momento de formação.

A partir disso, viu-se, ali, uma possibilidade de mobilizar toda a comunidade escolar na atividade formativa. Na formulação da proposta, considerou-se que os temas trabalhados com a equipe docente pudessem ser adaptados para os estudantes e, com isso, que a escola como um todo estivesse presente nesse trabalho. Ou seja, enquanto ocorria a formação em

serviço dos professores, concomitantemente, ocorria a formação com os estudantes por meio de oficinas coordenadas por acadêmicos do curso de Psicologia e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSM. Além destes, o Projeto contou com colaboradores externos, tanto estudantes como profissionais com formação em Psicologia. Os temas planejados para trabalhar foram: o enfrentamento de situações de violência; mal-estar no trabalho; questões de gênero e sexualidade; sentimentos e emoções; e o desenvolvimento de estratégias para mediação de conflitos.

Essa atividade extensionista é ligada ao Projeto de Extensão e Pesquisa intitulado “Psicologia e Educação Básica: construindo ações coletivas”, registrado na plataforma de projetos da UFSM. O Projeto é executado por dois grupos de pesquisa UFSM: o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE) e o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Violência e Contextos Sociais (GePeViCs).

A Extensão Universitária se trata de uma parte importante do processo de formação do estudante, a partir da qual ele tem a possibilidade de articular teoria e prática. Além disso, essa atividade compõe o tripé fundamental da formação universitária, conforme se pode verificar no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988: “as universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (BRASIL, 1988).

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012)

Estudos têm mostrado a experiência da Extensão Universitária enquanto espaço de formação em Psicologia, valorizando a aproximação com a realidade social para construção de conhecimento e desenvolvimento de instrumentais de análise e atuação (ALVES et. al., 2010; SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016), reafirmando, também, o papel da Extensão enquanto devolução, para a sociedade, do conhecimento produzido no meio acadêmico, bem como uma via de formação técnica para as novas demandas do mercado de trabalho (ALBERTO; AMORIM, 2017).

A Extensão Universitária demonstra a importância de sua existência na relação que estabelece entre instituição e sociedade, consolidando-se

por meio da aproximação e da troca de conhecimentos e experiências entre professores, alunos e população, não apenas devido à possibilidade de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem a partir das práticas cotidianas coadunadas com o Ensino e a Pesquisa, como também, especialmente, pelo fato de propiciar o embate da teoria com o mundo real (HENNINGTON, 2004).

Neste trabalho, serão abordadas apenas as oficinas realizadas nas turmas do 2º, 5º, 6º, 7º e 9º ano, atingindo um total de 150 estudantes, com idades entre 8 a 17 anos, de uma Escola Municipal do interior do Rio Grande do Sul. Ao total, foram realizadas três oficinas por turma, com tempo médio de duração de duas horas. A execução das oficinas não requereu que a escola dispusesse de materiais específicos, sendo a maioria de uso cotidiano da escola, o que possibilita a reutilização destas ideias e materiais. Além disso, os temas que estavam sendo trabalhados com os professores foram todos adaptados às realidades de cada turma, individualmente, de forma que pudesse fazer sentido e alguma diferença para os estudantes.

O esforço metodológico para adaptar temáticas como o enfrentamento de situações de conflito e violência, bem como habilidades socioemocionais ou a questão do respeito e da tolerância, de forma que fizesse sentido para todos os envolvidos, foi possivelmente o aspecto que marcou esta experiência no intuito de educar para a cidadania. Vislumbrando em valores ético-políticos pautados na garantia de direitos para toda a população e proporcionando um olhar para estes estudantes como sujeitos de direitos, as oficinas com os estudantes tiveram como objetivo oportunizar um espaço de escuta, de fala e de reflexão sobre suas realidades. Conforme Art. 53 do Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 1990), ‘a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho’. Ademais, entende-se como de suma importância, na atual conjuntura política, pensar em como a questão dos direitos humanos vem politizar e introduzir o elemento político na prática profissional dos psicólogos que trabalham em espaços institucionais (SILVA, 2005). Assim, espera-se dar visibilidade para práticas como esta, que se diferenciam do tradicional e que tem compromisso com os direitos humanos de crianças e adolescentes.

Além disso, o contexto escolar é um terreno fértil para a promoção da cidadania e para a discussão de temas como os das oficinas executadas nesta atividade. Conforme afirma Araújo (2007), a educação deve visar, também, ao desenvolvimento de competências para lidar com: a diversidade e o conflito de ideias; as influências da cultura; e os sentimentos e as emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta.

Cabe, aqui, o entendimento de que a atividade desenvolvida por este Projeto de Extensão cumpriu papel importante no que tange à garantia de alguns direitos fundamentais dos estudantes daquela escola, propiciando que eles pudessem opinar e expressar seus problemas, suas realidades e seus desejos (BRASIL, 1990).

Preparação das atividades

Esta atividade extensionista teve, então, seu ponta pé inicial no trabalho junto com os docentes da escola. A formação continuada para professores visa à constante capacitação deles – no que diz respeito tanto aos métodos pedagógicos, científicos e didáticos quanto às possibilidades de participação, trocas e reflexões sobre a prática profissional e suas implicações. De acordo com a Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é obrigatória a oferta destes espaços de capacitação para professores, podendo estas formações serem ofertadas pelos órgãos públicos ou pelas instituições de ensino superior. Quanto aos profissionais, estes possuem uma carga horária mínima de participação nestas atividades, definida conforme seu contrato de trabalho.

Ao mesmo tempo em que a obrigatoriedade na oferta e a participação dos professores em atividades formativas possibilita que tais práticas sejam executadas, por vezes, o cumprimento desta obrigatoriedade parece ocorrer apenas de forma protocolar, interferindo diretamente em sua efetividade. Assim, é importante que, ao se estruturar uma atividade com este viés, alguns fatores sejam levados em conta. Como mostram Zientarski, Lima e Freire (2016), algumas variáveis impactam no modo como os professores aderem à formação oferecida, como o local e os horários definidos para os cursos.

Além disso, os temas trabalhados na escola nesta ocasião também partiram do que se sabia sobre a realidade daquela comunidade, já que esse não foi o primeiro trabalho desenvolvido pelo grupo na escola. Assim, conhecendo a escola, entendendo que se tratava de uma comunidade socialmente vulnerável e de uma instituição com muitas carências de diferentes ordens, pensou-se em como oportunizar, para essa comunidade escolar, um espaço de reflexão, fala e desenvolvimento de habilidades quanto a temas do dia a dia escolar, social e comunitário.

As ferramentas foram sendo escolhidas, adaptadas ou criadas conforme as demandas dos professores e de cada turma de estudantes, buscando sempre uniformizar os temas. Assim, professores e estudantes trabalharam concomitantemente os mesmos temas; os professores no curso de capacitação, e os estudantes nas oficinas em sala de aula. As atividades com os professores foram ministradas pelas professoras – coordenadoras dos grupos de pesquisa envolvidos – e outros convidados, enquanto as oficinas com os estudantes foram realizadas pela equipe de trabalho dos grupos de pesquisas, composta de dez graduandos e dez pós-graduandos em Psicologia da UFSM, além de voluntários dos grupos de pesquisas.

Essa atuação foi planejada para atingir objetivos que se referiam a temas transversais da educação, como ética, pluralidade cultural, direitos humanos, dentre outros temas que são preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De cunho mais reflexivo, as atividades das oficinas buscaram proporcionar um dar-se conta da realidade da instituição escolar a partir do olhar daqueles que lá estão e, com isso, construir caminhos para as melhorias e mudanças possíveis naquela realidade. De acordo com Viana (2016), é necessário pensar a Psicologia Escolar como uma possibilidade de favorecer a criação de condições apropriadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, colocando, no campo das preocupações, a ética individual e social. Esse pode ser compreendido como um dos principais papéis da Psicologia na escola.

Não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. (BRASIL, 1997)

A partir desta perspectiva, citada acima, o grupo buscou estudar e se preparar para o desenvolvimento desta atividade, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação e de acordo com o que preconiza o ECA. Para isso, ocorreram encontros semanais do grupo, com dia, horário e local fixos, para estudar e programar as atividades, orientados pelas professoras coordenadoras. Além disso, o grupo se dividiu em duplas para desenvolver as oficinas com as turmas (dez duplas), e essas duplas, eventualmente, também se encontravam em horários alternativos para pensar suas oficinas.

Entende-se que o comprometimento com a execução do trabalho e o desafio que se mostrou ser essa atuação dentro da escola como um todo foram, ao mesmo tempo, dificuldades e fatores motivadores para o desenvolvimento da atividade. Quanto mais o grupo se dedicava a estudar para a preparação das oficinas, mais se entendia o tamanho da responsabilidade. Dessa forma, pensar algumas variáveis das atividades propostas nas oficinas também necessitou muito estudo teórico, a fim de conduzir as discussões que os temas geravam e, assim, minimizar surpresas e/ou erros no decorrer das oficinas.

Dificuldades encontradas

A primeira dificuldade encontrada pelo grupo de trabalho foi de compor a equipe para realizar as oficinas com os estudantes, visto que seria preciso um número grande de colaboradores com disponibilidade de tempo para se dedicar a todo o processo: participar das reuniões de estudo, preparação e discussão das atividades. Esse grupo foi formado, em um primeiro momento, a partir dos discentes participantes dos grupos de pesquisa envolvidos. Em seguida, depois de compreendida a proporção do trabalho e o que isso exigiria, os próprios discentes foram convidando outros colegas, que se identificavam com a temática e tinham disponibilidade para o envolvimento neste projeto. A equipe de trabalho contou, ao total, com 25 pessoas, que precisavam se conhecer e se integrar, para desenvolverem as atividades junto aos estudantes na escola. Esses foram os primeiros desafios, mas a superação deles foi imprescindível para viabilizar a execução do projeto.

Considerando tanto o número de pessoas envolvidas neste Projeto quanto a dinâmica de trabalho, os encontros semanais para avaliação, estudo e planejamento das atividades e a ida à escola para o desenvolvimento delas, cabe destacar que o investimento de tempo da equipe, para dar conta desta demanda, foi decisivo. O tempo de envolvimento com o Projeto ultrapassou as horas das reuniões dos grupos, que fez com que fosse necessário viabilizar horários alternativos, seja para finalizar os planejamentos, seja para preparação/qualificação do grupo.

A necessidade de instrumentalização perpassou todo o processo, tendo em vista o quanto a formação em psicologia ainda dá pouca ênfase para a psicologia escolar. Conforme pesquisa de Viana (2016, p. 54), os psicólogos ainda encontram diversas dificuldades neste campo de atuação, principalmente no que se refere à compreensão da comunidade escolar sobre o seu papel.

Entende-se que os desafios foram importantes para o crescimento da coesão grupal, que foi um dos fatores mais decisivos para o sucesso do projeto. Além disso, conforme corrobora experiência de estágio em Psicologia Escolar de Rose et. al. (2016), as discussões sobre a experiência prática com os alunos, o exercício de relacionar fundamentos teóricos e práticos, ter colegas trabalhado de forma simultânea com outros grupos da mesma escola e ouvir sobre como os mesmos estão conseguindo trabalhar e superar desafios são experiências que criam um conjunto de condições que contribuem para o processo de aprendizagem em psicologia escolar.

Outra forma de lidar com as dificuldades advindas do campo de trabalho foi a atitude de ir à escola não somente para a realização das atividades propostas, mas também para participar de outras atividades da escola, do cotidiano, de eventos – alguns acadêmicos, inclusive, realizavam seus estágios curriculares nesta mesma escola. O grupo também participou do Dia da Família, que se tratava de um evento já tradicional na escola, em que ela abria suas portas para a comunidade e para as famílias, mostrando um pouco do trabalho. A Mostra Pedagógica e o brechó também foram eventos dos quais o Grupo de Extensão participou.

O grupo se engajou em um sentido mais amplo, por exemplo, quando se reuniu para a confecção de garrafas decoradas, posteriormente disponibilizadas para serem vendidas na escola durante um dos eventos. Essa disponibilidade e essa abertura do grupo de trabalho em se envolver de diferentes formas com a proposta foi determinante para que o Projeto

possa, hoje, ser olhado como uma experiência de sucesso – e não mais como apenas mais uma atividade na qual a Universidade fez uso de um local para seu próprio aprendizado, deixando muito pouco ou nada em troca desta disponibilidade.

Metodologias utilizadas

Após cada ida à escola para executar as oficinas e a capacitação com os professores, nas reuniões semanais, cada dupla narrava sua experiência com as turmas e as coordenadoras narravam o momento com os professores para o grupo. A partir dessas narrativas, eram avaliados os desafios, as dificuldades, os eventos inesperados e se as atividades haviam ou não atingido seus objetivos. Estes relatos auxiliavam no planejamento e no aprimoramento das próximas atividades. Resumidamente, as reuniões semanais do grupo de trabalho se dividiam em momentos de estudo teórico (1), preparação das atividades (2) e, após o início do trabalho, havia, também, o momento de compartilhamento e avaliação da experiência (3).

Ao todo, foram realizadas três oficinas com cada turma de estudantes, sendo que a primeira oficina foi pensada de forma conjunta, no grupo de trabalho, para todas as turmas e será descrita de forma detalhada, visto que se mostrou um plano inicial de trabalho que ofereceu recursos para o planejamento e para o desenvolvimento das demais oficinas, que são brevemente apresentadas no Quadro 1. O roteiro criado para guiar as duplas de trabalho contemplava: uma atividade quebra gelo, que cada dupla poderia indicar uma de sua preferência, levando em conta as faixas etárias das turmas com as quais iriam trabalhar; e uma atividade pensada para conhecer a relação daqueles estudantes entre si e com a escola. Para a realização desta atividade, as duplas de trabalho levaram: 3 cartolinas, diversas figuras previamente recortadas, cola, canetinha, lápis de cor e tesoura.

Nesta primeira oficina, a turma foi dividida em três grandes grupos, os quais construíram cartazes respondendo a três questões: 1) como eu vejo a escola? 2) como a escola me vê? e 3) como eu gostaria que a escola fosse?. Os grupos tinham total liberdade para escolher a forma como iriam se manifestar nos cartazes: desenhos, escrita, colagem. O planejamento da

atividade previu que cada grupo ficasse quinze minutos trabalhando em cada cartaz. Em seguida, os grupos trocavam os cartazes para que todos os grupos pudessem refletir um pouco sobre cada uma das questões. Após isso, a turma toda pôde discutir, com base nos cartazes construídos, sobre como se sentiam na escola, como era o dia a dia e o que eles gostariam que fosse melhor. E, ao final, foi lançada a reflexão sobre “como cada um poderia contribuir para construir a escola que gostaríamos?”.

Esse primeiro contato com as turmas oportunizou conhecer a dinâmica e a organização dos estudantes, suas limitações ou facilidades para trabalhar em grupo, para respeitar o tempo, se já conseguiam ler e escrever, se tinham disposição ou dificuldade para se expressar oralmente. Conhecer tais características foi importante para poder planejar as próximas atividades, de acordo com as peculiaridades e as necessidades de cada turma. Além disso, também foi possível entender quais eram os problemas da escola pela ótica dos estudantes, o que os incomodava e quais temáticas perpassavam suas falas, que poderiam ser trabalhadas na sequência das oficinas.

A partir desta primeira experiência, cada dupla de trabalho – composta por um estudante da pós-graduação e um estudante de graduação ou por estudantes de graduação em diferentes semestres da formação – teve autonomia para decidir e criar as próximas atividades dos demais encontros. Previamente, cada dupla apresentava suas ideias de planejamento e possíveis dúvidas na reunião do grande grupo, momento no qual todos podiam auxiliar e sugerir modificações com vistas ao aprimoramento da proposta. Caso fosse necessário, as duplas se reuniam novamente, a fim de concluir o planejamento da oficina. Posteriormente, todos relatavam as experiências, o que havia dado certo ou não, suas impressões e suas estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades. Rose et. al. (2016) observaram que o fato de haver acadêmicos trabalhando, de forma simultânea, com diferentes grupos de alunos em uma mesma escola favoreceu que eles não apenas observassem as diversas maneiras dos colegas resolverem os desafios e acompanhassem o andamento dos diferentes grupos cooperativos, mas também obtivessem dicas e ajudas dos demais colegas de estágio. Esse processo fortaleceu de forma significativa o grupo, estimulando que ele pudesse se apoiar e se sentir à vontade para pedir e fornecer auxílio aos colegas.

Quadro 1 - Breve apresentação das oficinas desenvolvidas com os estudantes

Oficinas	Objetivos, materiais e métodos	Faixa etária
Cuidado	<p>Estimular o desenvolvimento da responsabilidade e do cuidado de uns para com os outros, incentivando a interação social.</p> <p>Materiais: balões, caneta permanente, barbante, música.</p> <p>Métodos: cada estudante recebe um balão, no qual deve desenhar um rosto e dar um nome. Em seguida, devem realizar as atividades cuidando do seu balão. Atividades do tipo: dançar, abraçar um colega, fazer posições.</p>	7 a 8 anos
Super-heróis	<p>Incentivar a criatividade dos estudantes e fazê-los compreender como podem ajudar uns aos outros ao trabalhar em equipe.</p> <p>Materiais: folhas A4, material para desenho.</p> <p>Métodos: cada estudante deve criar um novo super-herói, com poderes e fraquezas. Em seguida, devem discutir, em grupos, como esses super-heróis juntos podem trabalhar em prol da comunidade.</p>	7 a 8 anos
Caixa de perguntas	<p>Contribuir para a integração dos participantes e promover reflexões acerca de sentimentos e situações do cotidiano de cada um.</p> <p>Materiais: uma caixa pequena, papéis cortados em tiras, contendo questões sobre sentimentos e situações do cotidiano.</p> <p>Métodos: a caixa circula entre os estudantes, cada um deve retirar e ler a pergunta ou a situação e discutir com os colegas. *Pode-se utilizar música como forma de 'sortear' o estudante que vai tirar a questão.</p>	9 a 12 anos
Comunicação não violenta	<p>Identificar e expressar os sentimentos e oportunizar o desenvolvimento de habilidades e de comunicação na comunidade escolar.</p> <p>Materiais: barbante, lápis ou caneta, folhas A4 cortadas em pequenos quadrados.</p> <p>Métodos: cada participante deve representar, por meio de uma palavra ou descrição de uma cena, o que faz ele sofrer. Após, cada um expõe o que representou. Estimula-se a discussão e a aproximação dos fatos apresentados. Para finalizar, dinâmica da teia, tendo como critério a identificação com o que foi apresentado anteriormente.</p>	Estudantes e professores

O que te estressa?	<p>Auxiliar os estudantes a identificar e a expressar emoções e sentimentos, principalmente em situações de estresse.</p> <p>Materiais: balões, uma folha contendo situações que possam causar estresse nos estudantes.</p> <p>Métodos: o mediador vai lendo as situações de estresse (exemplos). Cada estudante vai enchendo seu balão conforme se sintam estressados com as situações lidas. No final, propõe-se uma discussão sobre o que cada um sentiu.</p>	11 a 15 anos
Qual é teu sonho?	<p>Demonstrar a importância de respeitar os sonhos do colega.</p> <p>Materiais: balões coloridos, lápis ou caneta, folhas de papel, palitos de dente.</p> <p>Métodos: cada estudante escreve seu sonho em um pedaço de papel e guarda dentro do seu balão. Com um palito e um balão para cada estudante, o coordenador diz: “defendam seus sonhos”. Após as reações da turma, deve-se conversar sobre o que aconteceu.</p>	11 a 15 anos
Sentimentos e emoções	<p>Proporcionar o desenvolvimento de habilidades de comunicação emocional entre os estudantes.</p> <p>Materiais: uma caixa, um saquinho com prendas, música e uma caixa com perguntas sobre pensamentos e emoções (utilizada, aqui, “Pensamentos e emoções”, de Juliane Feldmann, editora Matrix, 2017).</p> <p>Métodos: faz-se um círculo. Durante o andamento de uma música, a caixa contendo questões passa de mão em mão. Quando a música para, o estudante deve retirar uma questão e respondê-la. Se não quiser responder, paga uma prenda.</p>	10 a 13 anos
Jogo dos rótulos	<p>Identificar, reconhecer e expressar emoções e sentimentos.</p> <p>Materiais: fita crepe, etiquetas, canetinha e uma garrafa.</p> <p>Métodos: adivinhação sobre o rótulo (característica) que lhe foi atribuído (colado na testa sem seu conhecimento) a partir de perguntas aos colegas. Após, roda de conversa (guiada por roleta - garrafa - no centro na roda) sobre emoções e sentimentos; cada estudante recebe uma etiqueta contendo emoção ou sentimento.</p>	13 a 17 anos
Estereótipos de gênero	<p>Promover a discussão sobre a construção de estereótipos de gênero.</p> <p>Materiais: folhas de ofício, canetas, frases sobre estereótipos de gênero.</p> <p>Métodos: dinâmica em formato de júri (2 grupos: defesa e acusação) para defender ou atacar as frases.</p>	13 a 17 anos

Fonte: Autoras.

Todas as atividades descritas acima foram pensadas de forma que não demandem materiais difíceis ou caros, mas priorizou-se materiais de uso cotidiano da escola ou mesmo de uso pessoal (como aparelhos celulares, para reproduzir as músicas quando necessário).

Considerações Finais

As oficinas, desenvolvidas em nível de prevenção à violação de direitos humanos das crianças e dos adolescentes, buscaram oportunizar um espaço de discussão e de desenvolvimento moral e socioemocional dos estudantes, de acordo com o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tratando de temas como a comunicação não violenta; os sentimentos e as emoções; gênero; e trabalho em equipe. Assim, entende-se que essa Ação de Extensão foi importante no sentido de ter conseguido oferecer, para aquela escola, um serviço de psicologia que não estava dando ênfase a questões patológicas ou buscando culpados para os problemas da escola, mas, sim, desenvolvendo uma atividade de prevenção e de oferta de desenvolvimento e diversificação de habilidades para professores e estudantes. Corroborando, aqui, o entendimento de que a psicologia escolar pode ser compreendida como uma área que busca realizar ações que facilitem o desenvolvimento do contexto escolar (PATIAS; ABAID, 2014).

Ao fazer parte do currículo transversal obrigatório na educação, pelo menos até o momento, os direitos humanos podem se delinear como importantes fundamentos teórico-práticos, capazes de fornecer bases para a compreensão, discussões e proposição de ações que envolvem e mobilizam a todos que prezam por uma cultura de paz e de respeito à diferença e à diversidade – este foi o fio condutor ou o pano de fundo para o desenvolvimento desta experiência de Extensão no contexto escolar. Os direitos humanos se mostram presentes de forma integral em todas as relações humanas, inclusive naquelas que se desenvolvem no contexto escolar. Foi por meio da necessidade de compreender e cuidar das relações humanas que se tornou possível a inserção e o acolhimento desta equipe neste contexto escolar, assim como a realização da proposta de Extensão, que culminou na integração e no crescimento, pessoal e profissional, de todos os envolvidos.

Visando justamente a esta integração, os materiais didáticos produzidos a partir desta experiência de Extensão (ALBERTI et al, 2018) seguem os parâmetros, instituídos pela capes (BRASIL, 2016), sobre recursos educacionais abertos, proporcionando, assim, a ampla utilização deles e a adaptação destes a outros contextos. Como exposto por Gonsales, Sebriam e Markun (2017), a abertura de materiais didáticos converge com a política de educação aberta, que visa a perceber o conhecimento como um bem comum, de livre acesso a todos, possibilitando, assim, tanto o aperfeiçoamento dele quanto a ampliação daquilo que foi produzido.

Esta experiência de Extensão, como um todo, resultou da participação e da construção comum de conhecimento com todos os envolvidos: comunidade escolar e universidade. A interação dialógica entre estes dois polos possibilitou uma formação técnica e cidadã, capaz de promover, ainda que de forma incipiente, uma transformação da realidade, aspecto amplamente defendido na Política de Extensão da Universidade (UFSM, 2018).

A transformação da realidade mencionada refere-se à possibilidade de continuidade do trabalho destes Grupos de Pesquisas e Extensão nesta escola, aspecto que anteriormente era visualizado com certa precaução e parcimônia perante a comunidade escolar. A transformação da realidade refere-se, ainda, àquela que ocorre de forma subjetiva, visível pela predisposição e flexibilidade para um trabalho coletivo, que invariavelmente provoca tensão entre saber-fazer e que, conseqüentemente, envolve disponibilidade tanto para compreender as razões de ser do outro quanto, por vezes, para aceitar sua (in) disponibilidade para mudar naquele momento. Como mencionado anteriormente, os momentos de ida à escola não foram restritos apenas para o desenvolvimento das atividades e posteriores avaliações e reflexões sobre o desempenho das mesmas, mas, principalmente, para estabelecer um contato mais próximo com a comunidade escolar, a fim de que as atividades de colaboração não ficassem restritas nas atividades do Projeto de Extensão, podendo expandir e contemplar as reais demandas da escola.

Referências

- ALBERTI, T. F. et al. **Guia de Atividades Didáticas: Identidade e Relações Sociais**. Santa Maria: UFSM, CCSH. 2018.
- ALBERTO, M. de F. P.; AMORIM, T. R. de S. Diálogos inconclusos: Juventude, socioeducação e extensão. In: ALBERTO, M. de F. P. (et. al.). **Diálogos em prol de uma justiça juvenil**. V1, p. 19-31. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
- ALVES, C. M. P. et. al. Formação em Psicologia: a experiência de estudantes de graduação na atuação em grupos com educadores. **Rev. SPAGESP**, vol.11, nº.1, Ribeirão Preto, 2010.
- ARAÚJO, U. F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.
- BRASIL. Lei 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, 21 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm> Acesso em: 02 fev. 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 01/2016. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 out. 2016. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX, 2012, Manaus. **Política Nacional De Extensão Universitária**. Manaus-AM, 2012. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/wp-content/uploads/sites/346/2018/04/Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2019.
- GONSALES, P.; SEBRIAM, D.; MARKUN, P. **Como implementar uma Política de Educação Aberta e de Recursos Educacionais Abertos**. ed 1. São Paulo: Cereja editora, 2017. Disponível em: <http://educadigital.org.br/guiaEA/wp-content/uploads/2017/09/Guia_REA_Online.pdf>. Acessado em: 05 fev. 2019.
- HENNINGTON. E. A. **Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 21(1):256-265, jan-fev, 2005.

- PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. **O que pode fazer um estagiário de psicologia na escola? problematizando prática e formação profissional.** Educação. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 187-200, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/viewFile/4817/pdf>>. Acessado em: 20 jan. 2019.
- ROSE, T. M. S. de. et. al. Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa. **Psicologia: Ciência e Profissão.** v. 36 n°2, 304-316, 2016.
- SILVA, M. V O. A Psicologia, os psicólogos e a Luta pelos Direitos Humanos: da ação a reflexão. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e Direitos Humanos:** Educação inclusiva – Direitos Humanos na Escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13– 38, 2005.
- SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária.** V. 7, n. 1, p. 23-28. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>>. Acessado em: 20 jan. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM. **Minuta preliminar da Política de Extensão da UFSM.** Santa Maria: Pró-Reitoria de Extensão UFSM. 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/wp-content/uploads/sites/346/2018/07/minuta-pol-ext.pdf>>. Acessado em 05 fev. 2019.
- VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: FRANCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar:** que fazer é esse? Conselho Federal de Psicologia, Brasília: CFP, 2016. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web-1.pdf>. Acessado em 18 jan. 2019.
- ZIENTARSKI, C.; LIMA, M. A. de; FREIRE, P. A. R. O processo de formação continuada em serviço no município de Fortaleza. **Revista Transmutare,** Curitiba, v. 1, n. 1, p. 38-53, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3899/2904>> Acesso em: 02 fev. 2019.

Atividades Extensionistas no contexto escolar: relato de uma ação de combate ao bullying e de prevenção à violência

*Fabrine Niederauer Flôres,
Danielle Machado Visentini,
Cândida Prates Dantas,
Juliana Kuster de Lima Maliska,
Anniara Lúcia Dornelles de Lima,
Renata Souto Bolzan,
Heloisa Toledo Silva,
Jana Gonçalves Zappe e
Aline Cardoso Siqueira.*

O ambiente escolar constitui-se como espaço fundamental para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, pois as relações estabelecidas nesse contexto, além de decisivas para a formação cidadã, podem contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Porém diversas manifestações de violência nas escolas (como situações de bullying, indisciplina e afrontamentos) têm dificultado o estabelecimento de relações interpessoais pautadas pelo respeito e pelo princípio da dignidade da pessoa humana, essenciais ao desenvolvimento da formação cidadã. Além disso, tais violências podem acabar por dificultar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes nas escolas, prejudicando a garantia constitucional do direito à educação. A partir desta problemática, membros da comunidade escolar, professores e estudantes identificaram a necessidade de construir, de forma processual e conjunta, estratégias de ação para o enfrentamento do bullying, uma forma de violência tipicamente presente

no contexto escolar, que tem vitimizado diversos alunos, acarretando consequências socioemocionais com repercussões nas esferas pessoal, familiar, escolar e social. Como resultado da análise, da escuta e do acolhimento dessa demanda, o Projeto de Extensão intitulado “Debatendo o fenômeno do bullying no Ensino Médio” foi elaborado, em 2017, com a tarefa de promover um debate sobre a violência presente dentro e fora da escola, despertando reflexões sobre como fortalecer a comunidade escolar para que ela contribua com o desenvolvimento dos jovens como cidadãos e sujeitos de direitos.

O ambiente escolar tem grande importância no desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente, sendo uma das instituições de maior influência para o desenvolvimento do indivíduo, estando apenas atrás da família (UNICEF, 2018). No melhor cenário, a escola constitui-se em um espaço seguro e encorajador, onde as crianças ganham conhecimento e ferramentas que precisam para chegar à vida adulta saudavelmente. Infelizmente, situações de violência são cada vez mais recorrentes dentro do espaço escolar, fazendo com que esse contexto consista em um ambiente perigoso para muitas crianças e para muitos adolescentes ao redor do mundo. Ao invés de ser rico de aprendizagens e de ser um propulsor para habilidades sociais, algumas escolas têm sido espaço de relações que podem ser danosas, caracterizadas pela exclusão e por situações de violência, como o bullying (ABRAMOVAY, RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2005; MEJIA, 2013; UNICEF, 2018).

A prevalência de situações de bullying é preocupante. Dados mundiais indicam que um pouco mais de um estudante em três, com idade entre 13 e 15 anos, já experienciaram alguma situação de bullying. Em países industrializados, cerca de 17 milhões de adolescentes admitiram realizar bullying com outros na escola (UNICEF, 2018). No Brasil, um estudo, publicado em 2010, apontou que 30,8% dos estudantes de escolas públicas e privadas das capitais do Brasil e do Distrito Federal afirmaram ter sofrido bullying nos últimos 30 dias (MALTA et al., 2010). Já a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, realizada com mais de 100.000 estudantes brasileiros, identificou que 19,8% dos estudantes afirmaram ser agressores de bullying, sendo maior a frequência em meninos (24,2%) do que em meninas (15,6%) (Oliveira et al., 2018). Conceituado como um tipo de violência repetitiva e intencional entre pares, o impacto do bullying é amplo e pode afetar a trajetória de vida do indivíduo (UNICEF,

2018). Os efeitos, para as vítimas, vão desde baixa autoestima, depressão, agressividade, adoção de comportamentos de risco até suicídio, enquanto, para os agressores, vão desde sentir-se solitário, ausência de supervisão parental, violência física e faltar às aulas sem autorização dos pais (OLIVEIRA et al., 2018; BRINO; LIMA, 2015; CUERVO et al., 2016). Tais estudos evidenciam que o fenômeno é frequente no contexto brasileiro, tem intenso impacto e precisa ser alvo de atenção por toda a comunidade.

A identificação de uma problemática que demanda atenção da comunidade, como o bullying, possibilita que instituições de ensino superior possam analisar, planejar e atuar no fenômeno, sendo a Extensão Universitária uma das formas de corresponder a essa demanda social. A Extensão Universitária é reconhecida como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, articulando-a à formação do estudante, à qualificação do professor e ao intercâmbio com a sociedade. É um processo educativo, cultural e científico, capaz de viabilizar a relação transformadora entre Universidade e Sociedade (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012).

A Extensão Universitária apresenta cinco diretrizes que norteiam as ações, a saber: (1) interação dialógica; (2) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; (3) indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão; (4) impacto na formação do estudante; e (5) impacto e transformação social. Assim, no planejamento de uma Ação Extensionista, os atores envolvidos devem atuar com base nessas diretrizes, compreendendo que as atividades ocorrem na relação dialógica de trocas de saberes; que a combinação de especialização e visão holística pode ser concretizada pela interação de modelos, conceitos e metodologias advindos de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento; que o estudante deve assumir papel protagonista, o que impactará em sua formação profissional, possibilitando que sua atuação transcenda seus efeitos para o social.

Assim, a Extensão Universitária abre caminho para que a Universidade seja inserida em contextos comunitários, como as escolas, para realizar pesquisas e desenvolver Projetos de Extensão, a fim de contribuir para a busca de soluções aos problemas sociais e comunitários através do diálogo e da interação entre Universidade e sociedade, o que potencializa a formação acadêmica. Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é relatar a experiência do Projeto de Extensão intitulado “Debatendo o fenômeno do bullying no Ensino Médio”, que foi construído com o desígnio de

promover o enfrentamento da violência presente dentro e fora da escola, despertando reflexões sobre como aprimorar o ambiente da escola, fortalecer a comunidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos jovens como cidadãos e sujeitos de direitos.

A proposta inicial do Projeto surgiu a partir da articulação entre a comunidade acadêmica e a comunidade escolar de Santa Maria/RS, as quais vinham demonstrando interesse e reconhecendo a relevância de abordar e discutir a temática do bullying. No ano de 2016, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), um grupo de alunos decidiu pesquisar acerca da manifestação do fenômeno do bullying entre adolescentes, para um trabalho de uma disciplina obrigatória do Curso de Psicologia, intitulada “Pesquisa em Psicologia II”. Concomitantemente, uma estudante do Ensino Médio de uma escola da cidade desenvolveu um projeto para tratar sobre o bullying no colégio em que estudava, o qual foi apresentado na I Jornada Acadêmica Integrada Jovem da UFSM, obtendo premiação por seu trabalho, de modo que a aluna ganhou uma bolsa para colocar em prática o seu projeto. Assim, foi construído um Projeto de Pesquisa e um Projeto de Extensão, que, articulados aos conteúdos ministrados na disciplina de Pesquisa em Psicologia II e em outras disciplinas do curso, evidenciam a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Dessa forma, em 2017, iniciaram-se os Projetos de Pesquisa e de Extensão em uma escola de Ensino Médio da cidade de Santa Maria, com a participação dos graduandos em psicologia da UFSM; e, em 2018, mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM foram inseridas na equipe dos projetos e participaram da continuidade da Pesquisa e da Extensão em outra Escola de Ensinos Fundamental e Médio do mesmo município.

Atividades realizadas no Projeto de Extensão

Em 2017, as atividades foram realizadas por quatro extensionistas, todas estudantes do Curso de Psicologia da UFSM. Duas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública situada em Santa Maria (RS) foram indicadas para a atividade, sendo cada uma composta por cerca de

30 estudantes. Por sua vez, em 2018, após a análise de dados da pesquisa desenvolvida, – que mostrou maior frequência de eventos de bullying no Ensino Fundamental –, os encontros foram desenvolvidos com três turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, constituídas por, aproximadamente, 25 alunos, incluindo alunos com deficiência, os quais eram chamados, pelos profissionais da escola, como “incluídos”. Considerando que a primeira escola era somente de Ensino Médio, outra escola pública de Ensino Fundamental e Médio foi incluída no projeto. Havia, aproximadamente, 16 a 20 alunos por grupo, e cada encontro era planejado considerando o horário previsto para a atividade, as características dos alunos e o calendário de avaliações das aulas, pois foi solicitado, pela escola, que as ações não coincidisse com datas de avaliações.

As atividades com os adolescentes, previamente delineadas pelas extensionistas, partiram do propósito de criar espaços para dialogar e refletir sobre o fenômeno do bullying, de uma maneira horizontal e interativa, que gerasse diálogo e pontos de debate entre o grupo, buscando, também, impactar na forma de relacionamento entre os alunos, que muitas vezes era hostil. Dessa forma, buscou-se realizar atividades que se relacionassem com o tema, que facilitassem a comunicação do grupo e que promovessem relações interpessoais mais saudáveis. A partir dessa perspectiva, as atividades foram estruturadas em dois encontros com cada turma, com duração de, aproximadamente, 1h30min.

No primeiro encontro, foi desenvolvido um *rappor*t, em que os extensionistas explicaram como havia surgido o Projeto de Extensão e como as atividades tinham sido pensadas, incluindo combinações sobre o espaço que gostaríamos de ter (em que não houvesse julgamentos e fosse possível dialogar). Entretanto foram abertas possibilidades de mudança no cronograma e nas combinações, caso os alunos achassem necessário. Após os acordos gerais, que incluíam orientações sobre a necessidade de respeitar a fala dos colegas e assumir uma postura acolhedora e sem julgamentos, foi realizada uma roda de apresentações, em que cada um mencionou o seu nome e falou o que esperava do projeto, incluindo os extensionistas. É importante ressaltar que, desde esse momento inicial, os extensionistas buscaram criar um vínculo com os alunos e proporcionar um espaço harmônico, horizontal e livre de repressões, em que todos tivessem oportunidade de se expressar, respeitando o desejo daqueles que não quiseram participar ou falar.

Posteriormente, foi proposta uma dinâmica, coerente com a atividade da roda de apresentações, em que foi solicitado que os alunos formassem duplas com colegas que não tivessem muito contato e que, após um tempo de conversa (próximo a sete minutos, quando os estudantes começaram a dizer que haviam concluído), um apresentasse o outro para a turma. O objetivo desta atividade foi proporcionar um momento de integração, diálogo e troca entre os alunos, para que pudessem se aproximar e se conhecer melhor, além de até mesmo identificar gostos comuns entre eles, buscando contribuir para a promoção de um ambiente de relacionamento mais amistoso e empático entre os colegas, o que possui o potencial de reduzir casos de bullying. Nesta dinâmica, os estudantes foram encorajados a perguntar um ao outro sobre questões que, geralmente, não fariam e que pudessem levar a conhecer diferentes facetas dos colegas, as quais muitas vezes não eram esperadas. Além disso, essa primeira dinâmica serviu como um “quebra-gelo”, amenizando as ansiedades sobre as atividades do dia.

A segunda dinâmica desenvolvida, intitulada “dinâmica dos rótulos”, por sua vez, foi realizada a partir da formação de grupos de quatro a cinco alunos, tendo cada membro recebido uma plaquinha, que foi colada na testa para que a pessoa não soubesse do que se tratava e apenas os outros pudessem ver, que continha um rótulo pré-definido e uma ação a ser realizada pelo grupo, como, por exemplo, “sou surdo(a), grite comigo!” ou “sou sábio(a), concorde com tudo que eu falar!”. Assim, foi solicitado ao grupo que escolhessem um tema para conversar a respeito e interagir entre si, respeitando os rótulos de cada um dos integrantes do grupo. O propósito desta dinâmica foi exercitar a empatia, pois, ao demonstrar aos adolescentes o quão difícil é para os envolvidos se colocarem em um papel de vítima ou agressor conscientemente, nota-se como é se sentir em uma situação de bullying, quando a relação é permeada por preconceito, estigmas e hostilidade. Além disso, a dinâmica também demonstra que, a partir de rótulos, é muito difícil conversar, pois nos limitamos a responder o outro somente considerando o rótulo que ele carrega. Se eu recebo o rótulo de engraçado, você deve rir de mim e, por isso, quando quero falar algo sério, é difícil que você ouça. Ao final das dinâmicas do primeiro encontro, foi realizada uma roda de conversa, em que os extensionistas perguntaram, para quem tivesse o desejo de se manifestar, quais suas impressões, o que sentiram naquele momento, assim como

suscitaram reflexões acerca das atividades e sua relação com o bullying. Neste momento, foi solicitado um feedback, para que as atividades do próximo encontro levassem em consideração o desejo dos estudantes. A partir das combinações, foi solicitado que formassem grupos novamente, para um trabalho prático no próximo encontro, cuja proposta seria de ampliação das discussões e reflexões realizadas para a comunidade escolar, para que o alcance das atividades do Projeto não ficasse restrito às turmas que receberam intervenção direta. Assim, foi proposto que os alunos buscassem estratégias para debater sobre o bullying com alunos de outras turmas e com a comunidade escolar em geral.

Para o segundo encontro, inicialmente, apresentamos uma breve conceptualização do bullying e os resultados parciais da pesquisa que havia sido realizada até o momento, buscando que os alunos falassem sobre o que pensavam que era bullying, como ele se manifestava e quais eram os seus impactos. Posteriormente, foi proposto aos grupos, que já haviam começado a se organizar no encontro passado, que comesçassem a desenvolver as atividades que iriam propor para ampliar o debate sobre bullying, divulgando as informações apresentadas nesse encontro, assim como as discussões e as reflexões realizadas. Para tal, os extensionistas disponibilizaram cartolinas, canetões, lápis de cor e colocaram músicas para criar um ambiente de criação e reflexão mais acolhedor e livre. A partir disso, surgiram encenações, vídeos e muitos cartazes, os quais foram colados nos corredores da escola. Nos cartazes, os alunos escreveram o conceito de bullying, indicaram algumas das principais consequências, criaram estórias em quadrinhos com exemplos de situações de bullying e criaram algumas frases para sensibilização, tais como “respeite para ser respeitado” e “não faça bullying, isso é errado, pode ferir os sentimentos de alguém”. Ao fim do segundo encontro, novamente foi realizada uma roda para que houvesse um compartilhamento de experiências e para que os alunos pudessem dar um retorno e algumas sugestões para melhorar o projeto.

Para as atividades do ano de 2018, poucas alterações foram realizadas nas intervenções com os alunos. Percebeu-se que as atividades propostas no primeiro ano foram produtivas e conseguiram promover, de maneira interativa e dialógica, discussão e reflexões entre os alunos, de modo que se buscou reproduzir o que deu certo no segundo ano. Contudo os alunos não pareceram entusiasmados/motivados em conversar sobre o conceito de bullying e seus desdobramentos a partir dos resultados das

pesquisas que foram apresentados. Entretanto eles se mostraram motivados a debater o tema a partir das dinâmicas realizadas, assim, essas foram priorizadas na programação dos próximos encontros. Considerando que seriam turmas de Ensino Fundamental, optamos por realizar três encontros. A Extensão iniciou com uma conversa, com cada turma e as coordenadoras, a respeito do projeto, para pensar em atividades que atendessem às demandas apresentadas a partir desse primeiro contato com as turmas. Após essa conversa inicial, foram utilizadas as dinâmicas de apresentação e dos rótulos, como no ano anterior, e foi acrescentada a dinâmica “conversando sobre o bullying”. Essa dinâmica consistiu em orientar os alunos a escrever comentários ou perguntas sobre bullying, de forma anônima, depositando-as em um recipiente, para serem sorteadas, lidas e debatidas, seguindo a ordem dos sujeitos sentados em círculo. Esta forma foi organizada para que todos pudessem se sentir à vontade para conversar, não se expondo caso não quisessem. Foi utilizada uma bola para demonstrar que o sujeito que estivesse com ela poderia falar/comentar a respeito dos assuntos que surgissem, assim todos deveriam respeitar sua vez. Incluímos essa dinâmica por termos observado a dificuldade para a expressão espontânea nesses grupos. Através dessa atividade, buscamos esclarecer sobre o fenômeno e proporcionar uma reflexão sobre as experiências do bullying na vida de cada aluno, construindo um ambiente empático, acolhedor e de respeito com o outro, harmonizando, assim, as relações interpessoais. Por fim, a atividade da confecção dos cartazes foi realizada, como na edição anterior.

Em todos os encontros buscou-se acessar os estudantes por meio da aplicação de dinâmicas, rodas de conversa, assim como cartazes e casos para trabalhar os aspectos do bullying, promover o fortalecimento das relações entre os alunos, minimizar as implicações desse fenômeno no âmbito escolar e proporcionar ferramentas para ampliar o repertório de possibilidades de ações para prevenir as situações de violência e de como agir quando elas acontecerem. Para isso, buscamos saber o que os alunos pensam que seria uma atitude mais adequada diante da identificação de casos de bullying. A maioria dos alunos relatou que devem procurar um professor para contar o acontecido, porém demonstraram receio de não serem ouvidos e de que a denúncia pudesse piorar as agressões. Os alunos consideraram que seria importante que a escola possuísse espaço e profissionais destinados à escuta dos alunos sobre situações de conflito,

pois, muitas vezes, eles não sabem a quem se dirigir e que medidas serão adotadas. Dessa forma, foi salientada a necessidade emergente de se construir um espaço de escuta empática, por profissionais acolhedores e capacitados para essa função dentro do contexto escolar. No que diz respeito a nós, incentivamos os alunos a uma mobilização para tratar disso com os gestores da escola, além de perguntarmos a eles o que poderia ser feito para prevenir situações de bullying, tendo alguns alunos respondido que, para medida de proteção, eles devem evitar ficar sozinhos e se afastar de agressores. A equipe encerrou esse encontro evidenciando os principais pontos discutidos, reforçando as ações preventivas e protetivas que podem ser utilizadas por eles nos casos de violência, como procurar um adulto para contar o que aconteceu, relatar o acontecido para os pais, não revivê-lo com uso de violência, se afastar do agressor e procurar companhia de pessoas com as quais se tem bom relacionamento.

Avaliação dos resultados do Projeto e discussão

No decorrer dos encontros, buscamos estabelecer uma horizontalidade nas relações com os estudantes e observar as relações estabelecidas entre eles, os vínculos e as afinidades. Houve algumas diferenças entre as atividades realizadas no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. Tendo em vista essa diferença entre os adolescentes, percebemos que as atividades propostas no primeiro ano foram produtivas e conseguiram promover, de maneira interativa e dialógica, discussões e reflexões entre os alunos, de modo que se buscou reproduzir, no segundo ano, o que deu certo no primeiro. Em contrapartida, optamos por não replicar, no segundo ano do Projeto, uma atividade na qual se percebeu que não surtiu os efeitos esperados de reflexão e engajamento dos alunos, que diz respeito à explanação acerca do conceito de bullying e seus desdobramentos, bem como dos resultados da pesquisa.

Com as atividades propostas, foi possível perceber a presença de dificuldades na relação entre os estudantes para se escutarem uns aos outros e se relacionarem com sujeitos diferentes de seu grupo de convívio mais próximo. Esse aspecto merece atenção, pois a formação de subgrupos nas

turmas e o distanciamento entre alguns colegas, especialmente aqueles considerados diferentes, são aspectos que contribuem para a manifestação de violências, especialmente o bullying.

Em todas as turmas nas quais a Extensão foi realizada em ambos os anos (2017 e 2018), o espaço criado para as atividades tornou-se uma importante ferramenta de prevenção e combate ao bullying, pois houve a constatação de que os adolescentes tinham crenças equivocadas acerca da conceituação do bullying, como quando entendem por bullying agressões entre alunos e professores, algum episódio isolado de violência ou, ainda, brincadeiras esporádicas. Essas situações corroboram os resultados do estudo de Trindade e Menezes (2013), que identificou que estudantes do Ensino Médio apresentaram dificuldades em diferenciar “brincadeiras” de intimidações ou violências. Assim, com a atividade de Extensão, foi possível discutir e problematizar situações que se configuravam ou não como bullying, gerando mais informação e conscientização aos alunos.

Outro aspecto observado foi que, apesar de uma das escolas possuir muitos alunos com deficiências, atitudes de inclusão não foram vistas no decorrer dos encontros com as turmas, sendo relatadas, tanto por parte de alguns alunos quanto por parte dos professores, situações de bullying direcionadas a esses estudantes. Observamos, também, que esses alunos incluídos tinham ferramentas limitadas para lidar com os comportamentos ofensivos e preconceituosos dos demais alunos, precisando de um ambiente mais acolhedor e protetor. As situações envolviam desde atribuição de apelido pejorativo a agressões físicas, verbais e exclusão. Estudos já haviam apontado as dificuldades de acolhimento e adaptação dos estudantes com deficiência incluídos em classes regulares, apontando que talvez haja uma fragilidade no processo de inclusão, uma carência de informação dos docentes referente às formas de violência existentes no ambiente escolar e, também, uma precariedade na formação desses profissionais quanto à inclusão e ao fenômeno do bullying, limitando suas intervenções na escola (TRINDADE; MENEZES, 2013; SILVA; ROSA, 2013). Uma pesquisa sobre educação inclusiva, realizada por Reis e Omodei (2015) com estudantes de escola pública de São Paulo, concluiu que ainda é preciso mais investimento em ações de inclusão por parte da escola e, principalmente, conscientização e reflexão sobre bullying na escola. Trata-se de uma especificidade da problemática do bullying, que

demanda o desenvolvimento de novos projetos para enfrentamento e demonstra a pertinência da Extensão Universitária para colaborar com isso.

No que se refere à Política Nacional da Extensão Universitária (2012), foi possível articular as atividades realizadas às diretrizes da política, podendo ser considerado bem-sucedido o Projeto em questão. A diretriz da interação dialógica foi garantida pela premissa dos envolvidos em construir e garantir uma relação baseada tanto no diálogo e na troca mútua de informações quanto na postura dos acadêmicos da Universidade e seus coordenadores de firmar uma parceria e não meramente transmitir um saber. A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade foram asseguradas na constante articulação entre os saberes da Psicologia e da Educação, buscando alinhar as contribuições de cada campo no sentido da colaboração e do crescimento. O desenvolvimento da pesquisa, no contexto de uma disciplina curricular, previamente à realização da ação evidenciou a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo um grande ganho, para os acadêmicos universitários, visualizarem a importância da articulação desses diferentes pilares. Por fim, as diretrizes sobre a formação do estudante universitário e a transformação social estão intimamente articuladas e foram visualizadas no Projeto à medida que os acadêmicos tiveram autonomia e apoio para desenvolver e executar a Ação Extensionista, enfrentando os desafios presentes no contexto escolar, com o público adolescente e em ser protagonista de uma atividade. Essa experiência prática realizada sob supervisão garantiu sentido à etapa teórica da formação acadêmica, fortalecendo, assim, a atuação dos futuros psicólogos e as possíveis transformações sociais. Ações Extensionistas permitem, aos envolvidos (alunos e profissionais), aprender através das vivências, contribuindo para a aproximação dos valores sociais, a fim de atuar em prol da transformação social rumo à justiça, à cidadania e à garantia de direitos humanos.

Considerações Finais

Este capítulo relatou a Extensão Universitária realizada em escolas públicas da cidade de Santa Maria, focalizando o fenômeno do bullying. Percebemos que o surgimento e o desenvolvimento do Projeto estiveram

articulados à demanda da comunidade, ao interesse de estudantes universitários e à problemática social. Possibilitando, também, fomentar o crescimento em todos os níveis envolvidos.

Com as intervenções, notamos quão frágil é o entendimento dos alunos sobre o fenômeno do bullying, o que requer mais esclarecimentos, principalmente no que tange ao direito de cada indivíduo ser livre e ter suas diferenças respeitadas. Considerando o ambiente escolar como um espaço de construção de conhecimento e de relações interpessoais, faz-se necessário ampliar o debate sobre o bullying para os profissionais da escola, uma vez que eles estão em contato direto com os alunos e presenciam situações de violência.

As atividades desenvolvidas proporcionaram aproximações entre os adolescentes, auxiliaram na criação de espaços para a fala e a escuta, assim como foram importantes ferramentas para a construção de debates e reflexões sobre a complexidade do bullying e suas implicações. A partir disso, os alunos puderam adquirir conhecimento sobre o que fazer para evitar situações de violência e como agir quando isso acontecer.

A etapa realizada no Ensino Fundamental, junto aos adolescentes do 7º ano, evidenciou a fragilidade do processo de inclusão de estudantes com deficiências, sendo uma questão de grande relevância para debate e intervenção. É preciso não apenas que a sociedade discuta sobre os desafios, os impasses e as potencialidades da política inclusiva, mas também que todo o contexto escolar esteja alinhado às diretrizes, em prol do bom desenvolvimento de todos.

Ressaltamos que a Extensão também passa por um constante processo de (re) construção, de forma que se deve sempre levar em consideração as singularidades dos sujeitos e, no presente caso, de cada turma específica, adequando a forma de se relacionar e de desenvolver as atividades. Esse movimento contribui para a formação dos extensionistas, criando uma interface com a realidade do mercado de trabalho. Ademais, os Projetos de Extensão Universitária possuem grande relevância para a sociedade, pois possibilitam a problematização da realidade e oferecem visibilidade para os problemas sociais. Considera-se que o Projeto contribuiu para a implementação de mudanças sociais, reafirmando o compromisso da universidade pública com a formação dos profissionais ao ampliar as possibilidades de atuação daquilo que almejam.

Referências

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>>
- ABRAMOVAY, M., RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2002.
- BRASIL. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-FORPROEX. 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/imagens/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>
- BRINO, R.F.; LIMA, M.H.C.G. Compreendendo estudantes vítimas de bullying: para quem eles revelam? **Psicologia e Educação**, São Paulo, n. 40, jun., 2015.
- CUERVO, A.A.V. et al. Propriedades psicométricas de una escala para medir dificultades en habilidades sociales relacionadas con la victimización. **Pensamiento Psicológico**, Cádi, v.14, n. 2, 2016.
- MALTA, D. C., SILVA, M. A., MELLO, F. C., MONTEIRO, R. A., SARDINHA, R. M., CRESPO, C., PORTO, D. I. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciencia Saúde Coletiva**, 15(2), 3065-76, 2010.
- MEJIA, M.R.G. Violência na escola, expressão de violação dos direitos humanos. **Signos**, n.1, p. 81-99, 2013.
- MIRANDA, R.C.; NÓBREGA, I.G.M. O bullying como meio de violação aos direitos humanos. **Revista brasileira de direito e gestão pública**. p. 89-99, jan.-mar., 2013.
- OLIVEIRA, W.A., SILVA, J.L., BRAGA, I.F., MELLO, F.C.M., PRADO, R.R., SILVA, M.A.I., MALTA, D.C. Variáveis associadas à prática do bullying em uma amostra nacional de estudantes. **Revista Adolescência & Saúde**. 2018;15(3):69-80. ISSN: 2177-5281 (Online).
- REIS, L. J. T.S.; OMODEI, J.D. Educação inclusiva e bullying: a visão do outro. **Educação, Artes e Inclusão**. v. 11. n.2, 2015.
- SILVA, E.N.; ROSA, E.C. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Jul-Dez. p. 329-338, 2013.
- TRINDADE, A. M.; MENEZES, J. A. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicologia & Sociedade**. P. 142-151, 2013.
- UNICEF. **An Everyday Lesson END violence in Schools**. Disponível em: < https://www.unicef.org/publications/files/An_Everyday_Lesson-END-violence_in_Schools.pdf>
- WENDT, G. W.; CAMPOS, D.M. de; LISBOA, C. S. de M. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. **Cadernos de psicopedagogia**. São Paulo, v. 8, n. 14, p. 41-52, 2010.
- ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr, 2014.

Das possibilidades da Orientação Profissional em uma comunidade socialmente vulnerável: o papel da Extensão Universitária

*Bruna Utzig,
Vitória N. Tusi,
Heloisa Toledo Silva,
Thielle Dresch,
Samara Silva dos Santos e
Taís Fim Alberti*

Este capítulo tem como objetivo relatar a experiência de um Projeto de Extensão que envolveu a realização de Oficinas de Orientação Profissional (OP) para estudantes do 9º ano de uma escola da rede pública de ensino, localizada em uma comunidade socialmente vulnerável de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Esta atividade de Extensão surgiu a partir de uma solicitação da escola, por meio de um projeto já em andamento, construído, conjuntamente, entre dois professores e os estudantes da turma, o qual abordava o mundo do trabalho. A preocupação deste Projeto era instrumentalizar os estudantes para a continuidade da formação básica, tendo em vista que, na comunidade, não existem escolas que contemplem o ensino médio ou profissionalizante.

Além disso, outro fator que gera esta preocupação na comunidade escolar decorre do fato de que, para a colocação no mercado de trabalho e/ou dar continuidade aos estudos, é necessária a inserção em outros territórios, o que provoca sofrimento perante uma situação desconhecida.

Portanto os estudantes precisam buscar, em escolas estaduais ou federais localizadas em outros bairros e regiões, a continuidade de seus projetos pessoais e profissionais, o que contribui para a evasão e para o abandono dos bancos escolares.

Com o objetivo de auxiliar e complementar as ações deste projeto, que ocorreu a inserção da equipe de estudantes da graduação em Psicologia e o desenvolvimento das Oficinas de Orientação Profissional (OP), as quais integraram as ações do Projeto de Extensão “Psicologia e Educação básica: construindo ações coletivas”. A escola trouxe essa demanda, que gerou a busca pela parceria com a Empresa Júnior de Psicologia, para abordar o tema de OP para além de uma simples escolha individual, como se o estudante fosse o único envolvido nessa decisão e que apenas precisaria encontrar meios para encaixar o seu perfil à uma profissão. Nesse sentido, o papel desta experiência de Extensão foi se engajar em uma proposta de formação cidadã e igualitária para construir conhecimento de forma conjunta, valorizando as diferentes experiências e os diferentes saberes, distanciando-se de um papel de transferência de conhecimento, priorizando o diálogo para problematizar o panorama atual sobre as condições dignas de sobrevivência e prepará-los para o mundo do trabalho.

Alinhados com a nova proposta de Política de Extensão da Universidade (UFSM, 2018) – a qual tem, dentre seus objetivos, “promover a inserção junto aos segmentos sociais e interfaces com a educação básica” e “propiciar a integração com a sociedade e o mercado (p.04)” –, esta Ação de Extensão oportunizou espaços de autoconhecimento e reflexões sobre a realidade local, a fim de construir projetos de vida, alinhados às suas histórias e ao contexto social e cultural da sua comunidade, que possibilitassem, minimamente, oportunizar escolhas profissionais conscientes. Conscientes no sentido de que esta escolha pudesse emergir a partir de uma reflexão, de um processo de autonomia e de tomada de decisão, que não ocorre de forma passiva, ou seja, leva em conta os fatores condicionantes subjacentes a essa decisão, instrumentando-os para agir em função das dificuldades que esta realidade apresenta (BOCK, 2018).

A escolha de uma profissão assume relevância quando se instala o modo de produção capitalista. Essa passagem do feudalismo para o capitalismo trouxe mudanças significativas na constituição humana. Nos primórdios, o trabalho era desenvolvido para manter a sobrevivência e a apropriação de instrumentos para transformar a natureza conforme

necessidades. A sobrevivência também era a base do trabalho nas aldeias feudais. A alimentação e o vestuário de que se precisava era obtido ali mesmo, não existia utilização do capital. Havia uma economia de consumo em que as aldeias eram autossuficientes. Os meios de produção eram de propriedade individual de cada trabalhador, sendo eles os donos de seus instrumentos de trabalho. Com o modo de produção capitalista, o trabalho passa a ser visto para além da sobrevivência. De acordo com Bock (2018), “agora, o principal objetivo do trabalho (produção) não se constitui mais na satisfação das necessidades humanas; conseqüentemente, passa-se a produzir para o mercado [...]” (p. 25).

Assim, as teorias e práticas na área de Orientação Profissional avançam. E é na revolução industrial que será introduzida a divisão técnica do trabalho. A partir desse momento, a seleção e, por consequência, a escolha profissional passam a ter relevância. Ou seja, era preciso escolher o homem certo no lugar certo, visando a uma maior produtividade. Nesse momento histórico, desenvolve-se o conceito de vocação biológica, o qual, por meio do orgânico, explica as diferenças individuais e sociais. Assim, tinha-se que, se o indivíduo “se deu mal na vida”, era pela sua má escolha profissional, sem um entendimento de sua realidade socioeconômica (BOCK, 2018). As orientações profissionais nessa concepção se guiavam por teorias tradicionais, em que a abordagem era liberal.

Já na década de 70 e início da década de 80, surge a perspectiva crítica que questiona o conceito de sociedade e o modelo de perfis, o qual pressupunha modelos de profissões estáticas e perenes. Ou seja, “na perspectiva crítica, as profissões têm história, isto é, modificam-se no tempo em função de variáveis econômicas, políticas, sociais e tecnológicas” (BOCK, 2018, p. 58).

Portanto a escolha profissional não pode ser considerada um problema natural e universal dos seres humanos, pois as condições históricas, sociais e culturais são diferentes para cada sujeito. Hoje, o trabalho está associado ao papel social da pessoa que o desempenha e é um dos responsáveis pela definição de identidade pessoal e profissional. Dessa forma, para trabalhar com OP, compreende-se que a fase de desenvolvimento em que os estudantes se encontram (adolescência) precisa ser olhada historicamente e não dada como algo natural, apenas do âmbito biológico do desenvolvimento. Ou seja, a adolescência não deve ser entendida como um período natural do desenvolvimento, mas como uma fase construída

historicamente. Trata-se de um período de latência social, que se constituiu a partir da sociedade capitalista, que gera questões relativas à Extensão do período escolar, à necessidade de preparo técnico e ao ingresso no mercado de trabalho.

Em relação a esse ingresso no mercado de trabalho, é preciso mencionar que ele é constantemente relacionado à ideia de autonomia, ainda havendo autores que tratam a adolescência como uma fase do desenvolvimento caracterizada por uma incessante busca por independência. Com base nos estudos de Alvez (1997), conforme citado por Anache *et al.* (2002), “os jovens trabalhadores fazem associação entre escola e trabalho como forma de adquirir autonomia”. De acordo com Oliveira e Siqueira (2004), com base no próprio significado da palavra, autônoma é a pessoa capaz de decidir livremente sobre questões relativas à sua vida. Nesse sentido, em situações de marginalização social, o exercício da autonomia pode ser dificultado à medida que, em condições limitadas de recursos, limitam-se também as oportunidades. Dessa forma, pode-se questionar quanto livremente estes jovens estão para exercer suas decisões.

O Artigo XXIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas assegura que toda pessoa tenha direito ao trabalho, à escolha do trabalho, às condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. A Orientação Profissional surge neste quadro como ferramenta ao exercício do autoconhecimento e da autonomia. As pautas trabalhadas nas atividades de OP perpassaram, principalmente, por essas duas questões: o autoconhecimento foi trabalhado para que o exercício da autonomia fosse facilitado quando houvesse necessidade de escolha e tomada de decisão frente a diversas situações da vida. Assim, o presente trabalho de Extensão em OP atravessou os direitos humanos na medida em que foi desenvolvido num contexto de realidade social que, muitas vezes, fere-os e dificulta sua aplicabilidade. As ações foram elaboradas e executadas no intuito de facilitar e abrir caminhos para que adolescentes de classes socioeconômicas menos favorecidas pudessem refletir e tomar decisões conscientes quanto ao seu futuro profissional.

Descrição da sequência e do planejamento de cada uma das oficinas

As Oficinas de OP tiveram como objetivo propiciar aos estudantes uma reflexão a respeito do mundo do trabalho e das oportunidades tanto estudiantis quanto profissionalizantes, a fim de estimulá-los a buscar oportunidades de um emprego formal, evitando, assim, trabalhos precarizados. Estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, que também compõem a Empresa Júnior vinculada ao curso de Psicologia, denominada Orienta Jr., realizaram quatro oficinas, que envolvem dinâmicas de autoconhecimento e de reflexões acerca dos interesses profissionais dos estudantes. Os encontros ocorreram nas dependências físicas da escola municipal, durante o horário da disciplina de um dos dois professores responsáveis pelo Projeto na escola, contemplando 17 estudantes do 9º ano. As oficinas aconteceram de junho a setembro do ano de 2018.

A Empresa Júnior iniciou seus trabalhos em agosto de 2015, a partir da iniciativa de estudantes do curso de Psicologia que tinham interesse em ampliar as experiências para além do curso de graduação. Visa a expandir a aplicação e a visibilidade da Psicologia para além da clínica particular, por meio de serviços voltados às outras Empresas Juniores, às organizações, às escolas e à comunidade em geral. Desenvolve ações na assessoria em processos de recrutamento e seleção, na avaliação de clima e cultura organizacional e de desenvolvimento de carreira, funcionando sob orientação de professores do curso de Psicologia.

A partir desses conhecimentos interdisciplinares, o grupo de estudantes do curso de Psicologia da UFSM reuniu-se para planejar as ações, tendo ajuda de uma estudante formanda, que já havia desenvolvido trabalhos com OP em seu estágio. Na primeira oficina, foram realizadas duas dinâmicas, tendo como foco principal a interação entre os estudantes da turma e as responsáveis pelo projeto, para que ficassem o mais confortáveis possível uns com os outros. Além disso, outro objetivo para este primeiro encontro era que as dinâmicas realizadas também promovessem a autorreflexão, para que os adolescentes viessem a pensar sobre quem são, sobre suas pretensões e preferências, uma vez que o autoconhecimento é importante ferramenta facilitadora dos processos de escolha e tomada de decisão.

Assim, com base nesses objetivos iniciais, a primeira dinâmica realizada foi do estilo “quebra-gelo”, conduzida da seguinte forma: a turma e as estudantes de Psicologia se organizaram no formato de um círculo na sala de aula; após, um indivíduo por vez respondia a uma pergunta retirada de uma caixinha. O teor das perguntas era descontraído, cada pergunta era simples, pessoal, e as temáticas eram das mais variadas. Algumas das perguntas respondidas foram: “qual o seu maior medo?”; “como você se vê daqui a dez anos?”; ou “o que você faz no seu tempo livre?”. Durante a realização desta dinâmica, foi possível perceber uma grande timidez dos estudantes, no entanto todos participaram da brincadeira, inclusive o professor da turma.

Em um segundo momento, foi realizada uma dinâmica voltada diretamente para o autoconhecimento. Para a realização desta atividade, as responsáveis pelo Projeto levaram diversos materiais, como revistas, folhas de ofício, cola, tesoura, lápis, canetas, pincéis, tinta, giz de cera, entre outros. A proposta era que cada estudante utilizasse de sua criatividade para colocar, no papel, um pouco sobre si. A maioria utilizou recortes das revistas para a realização de colagens, alguns desenharam, outros apenas escreveram um pouco sobre seus gostos, hobbies e ambições. Ao fim da atividade, cada estudante falou um pouco sobre seu trabalho e alguns trouxeram, em sua composição, ideias de carreiras e profissões com as quais se identificavam. Outros trouxeram ideias mais gerais do que gostavam de fazer, tais como “dormir”, “comer”, “assistir *Youtube*” ou até mesmo “criar memes”, sem mencionar, de forma explícita, uma ideia de carreira ou profissão. Durante a realização desta atividade, a turma ainda estava um pouco tímida e, por isso, as estudantes de Psicologia se mantiveram circulando pela sala, auxiliando-os conforme as dúvidas e as necessidades de cada um.

Após o fim desta segunda dinâmica, as responsáveis pelo Projeto conversaram um pouco com a turma, perguntando quais as principais demandas dos estudantes sobre o projeto, mapeando quais eram as expectativas de cada um, bem como solicitando um feedback do primeiro dia. Algumas das demandas foram que as estudantes levassem, à turma, informações sobre cursos técnicos, escolas de ensino médio e oportunidades de profissionalização para adolescentes na região central do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, com base nas percepções adquiridas com as atividades do primeiro dia, as estudantes concluíram que, para o próximo encontro, ainda seria pertinente a realização de dinâmicas com enfoque no autoconhecimento, para promover maiores reflexões, em cada estudante, sobre si mesmo, o que poderia ajudá-los a pensar melhor sobre seu futuro profissional.

A segunda oficina também previu a realização de duas dinâmicas, com o objetivo de influenciar o processo de autoconhecimento dos estudantes. A primeira dinâmica, “gosto e não gosto”, consistiu na entrega de uma folha em branco aos participantes, que foi dividida em quatro partes, sendo elas: “eu gosto e faço”, “eu não gosto e faço”, “eu gosto e não faço” e “eu não gosto e não faço”. Os estudantes tinham como objetivo completar cada parte com práticas que se encaixassem nas opções dadas, por exemplo: “eu não gosto de lavar a louça, mas faço”. Essa atividade fez com que eles refletissem mais sobre seus gostos e preferências.

Na segunda dinâmica, uma linha do tempo foi criada individualmente pelos estudantes da seguinte forma: em uma folha, deveriam escrever, em formato de linha do tempo, o que cada um já havia pensado em ser durante a vida, além de dizer se essas escolhas foram influenciadas por algum familiar ou alguma outra pessoa, como exemplo: Pedro (nome fictício) deseja ser caminhoneiro, pois o pai era. Após o término da atividade, pôde-se perceber uma grande influência, por parte dos familiares, nas escolhas dos jovens.

No terceiro encontro, as dinâmicas envolviam reflexões sobre valores, nas quais os estudantes tiveram o exercício de pensar quem eles eram, pois o autoconhecimento pode propiciar novos conhecimentos para a escolha profissional. Além disso, outra temática escolhida para o terceiro encontro foi apresentar e discutir sobre as profissões, para que os jovens tivessem um maior conhecimento sobre algumas das profissões existentes, considerando o caráter dinâmico que as perpassam. Destacou-se a coexistência de profissões conservadoras e tradicionais, que surgiram ao longo do tempo na história do trabalho, e profissões emergentes, cada uma com suas peculiaridades.

No primeiro momento da terceira oficina, a atividade realizada foi o “leilão dos Valores” (BARROS; MURGO, 2017), que consistia em uma simulação de um leilão, no qual cada estudante tinha um valor de dinheiro imaginário e, com isso, podiam comprar os “valores” que valiam

cinco reais cada, como: empatia, sabedoria, riqueza, fama e autonomia. Com a limitação do valor que cada um deles tinha, era preciso escolher os valores que eles consideravam importantes no futuro. Os estudantes escolhiam os valores que mais se identificavam e que acreditavam que seriam necessários para a carreira profissional. Muitos deles disseram que não sabiam o significado de alguns valores, tais como: ética, empatia e estabilidade. Além disso, alguns deles já sabiam os valores necessários para a vida deles, como, por exemplo, João (nome fictício), que escolheu os seguintes valores: responsabilidade, comprometimento, criatividade e autonomia. Portanto sua justificativa foi: “eu quero ser professor de Educação Física e acredito que esses valores sejam importantes para essa profissão”. Essa atividade teve o objetivo de promover uma reflexão da influência dos valores na escolha profissional.

No segundo momento, a dinâmica “loja das profissões e do futuro profissional” (SOARES; KRAWULSKI, 1999) foi realizada. A atividade consistia em duas pessoas voluntárias ficarem responsáveis por representar cada loja, as quais continham diversas profissões. No entanto cada estudante tinha que escolher, em uma loja, a profissão que gostaria de seguir, enquanto, em outra loja, deveria escolher a que não gostaria de seguir. As profissões oferecidas eram: engenheiro, mecânico, caminhoneiro, advogado, professor, entre outras. Houve a necessidade de adaptação do material ao contexto e à realidade do público-alvo para a realização da dinâmica. Com isso, os adolescentes refletiram sobre suas escolhas e justificaram o motivo de gostar de uma profissão e de outra não. A maioria justificou a escolha de querer seguir uma profissão por influência familiar. Um exemplo disso é a estudante Ana (nome fictício), que escolheu a profissão de arquiteta pelo motivo de seu irmão cursar arquitetura e, por outro lado, escolheu professora como uma profissão que ela não gostaria de seguir, pois ela não se identifica. Outro exemplo é de Henrique (nome fictício), que escolheu a profissão caminhoneiro e relatou que essa escolha é por influência de seu pai e de seus tios. Além disso, essa profissão ganhou força na escolha de Henrique por um motivo social, pois ele relatou que é uma profissão muito importante no país, visto que, quando houve as manifestações dos caminhoneiros, em maio de 2018, o Brasil parou. Portanto o conhecimento das profissões, além de saber suas facilidades, dificuldades, vantagens e desvantagens, é importante para que, quando chegar o momento da escolha profissional, esta possa ser realizada de

forma consciente (VIEIRA, 2008). Por fim, a atividade proporcionou a discussão de que todas as profissões são importantes e esclareceu dúvidas sobre qual o papel de cada profissão na sociedade.

Na quarta oficina, foi o momento de finalizar o projeto, levando informações sobre as possibilidades de continuidade na formação de nível médio e/ou profissionalizante. A atividade que possibilitou esse diálogo foi a entrega de um infográfico, contendo, brevemente, as oportunidades de estudo e trabalho que poderiam ser encontradas na cidade e na região. Dentre os conteúdos do infográfico, estavam as escolas estaduais da cidade, com a localização e o telefone para contato; informações sobre dois institutos federais de cidades próximas; escolas de ensino médio da cidade e da região, nas quais eram ofertados, também, cursos técnicos integrados; além de uma explanação sobre o programa Jovem Aprendiz, que possibilita a entrada de jovens no mercado de trabalho. Na hora da entrega, foram apresentadas, detalhadamente, essas oportunidades e esclarecidas as dúvidas.

Esse trabalho foi necessário, pois, ao longo das semanas, pôde-se perceber que vários dos estudantes não tinham clareza do que fariam após se formarem no ensino fundamental, muitos por não conhecerem as possibilidades que existem na cidade ou em cidades próximas. Justamente por isso, esse último encontro despertou muito o interesse dos estudantes, fazendo com que a maioria deles expusesse as suas ambições para o futuro. Alguns deles já haviam se inscrito para realizarem o processo seletivo do Instituto Federal Farroupilha do campus de São Vicente do Sul, demonstrando interesse pelos cursos integrados. Outros, que de antemão já tinham uma opção do que fariam, conseguiram deixá-la ainda mais consistente ao atribuírem novos significados para as suas futuras profissões. Um deles relatou que não era natural da cidade e que não sabia onde encontrar uma escola de ensino médio no município, ficando muito contente com as informações ofertadas neste encontro através do infográfico. Houve, ainda, o caso de um menino, que nunca demonstrava interesse por nenhum trabalho ou possibilidade de estudo, sendo até mesmo pessimista quanto ao seu futuro, e que, por fim, relatou que gostaria de cursar medicina veterinária, pois adorava os animais. Foi a partir de exemplos como estes que as estudantes e a própria turma conseguiram perceber, de fato, o trabalho da OP.

Ademais, realizou-se uma confraternização com os estudantes e com um dos professores responsáveis por este Projeto na turma. Esse momento possibilitou uma avaliação dos estudantes e do professor sobre o trabalho de OP realizado. Como feedback, trouxeram a importância de construir esses espaços de diálogo na escola, a necessidade de que as oficinas acontecessem de forma mais abrangente, iniciando suas atividades em anos anteriores e não apenas no último ano do ensino fundamental; possibilidade de desenvolver mais encontros e iniciá-los antes dos processos seletivos nos institutos, que geralmente ocorrem em meados do segundo semestre. Cabe ressaltar que, à medida que os encontros ocorriam, foi possível conhecer melhor os estudantes, suas potencialidades, singularidades e limitações, sendo tais observações fundamentais para a preparação das oficinas, exigindo, muitas vezes, um replanejamento, de modo a contemplar as demandas individuais e coletivas.

Discussão

As Oficinas de OP, realizadas no segundo semestre de 2018, compuseram uma proposta que já estava em andamento na escola, a qual incluiu visitas na comunidade, para conhecer a realidade de trabalho do território, por meio de entrevistas e conversas informais com os trabalhadores locais. Além disso, a escola também oportunizou rodas de conversas com adultos jovens inseridos no mercado de trabalho, para conhecer suas trajetórias de vida pessoal e profissional. A escola não mediu esforços para, efetivamente, viabilizar todas as ações que envolveram a OP, disponibilizando transporte para visitas técnicas dos estudantes e seus familiares tanto em Institutos Federais quanto em empresas da cidade; computadores com acesso à internet para inscrições dos estudantes em processos seletivos; e orientações para a confecção da carteira de trabalho e para o acesso em políticas públicas direcionadas ao mundo do trabalho. Todas as atividades, tanto as realizadas apenas pela escola quanto as que foram desenvolvidas em conjunto com a UFSM, por meio deste Projeto de Extensão, foram alternativas pensadas para lidar com uma realidade social e econômica que ainda não garante, de forma universal, o acesso de todos a condições dignas de sobrevivência. O quadro de violações de direitos que se

descortina no dia a dia – visível quando se permite adentrar territórios e vidas excluídos(as) e/ou abandonados(as) – revela o pouco acesso a oportunidades de trabalho (e renda), cultura e lazer à população pauperizada, em especial à população jovem. Esta realidade exige uma análise crítica sobre os mecanismos que operam e contribuem para a expressão deste quadro de violações de direitos, que, indubitavelmente e por conseguinte, afetam os direitos humanos.

Ao avaliar a realização das Oficinas, junto à escola e aos professores responsáveis pelas ações, foi possível perceber a necessidade de antecipar a discussão da escolha profissional para que a mesma não fique restrita ao último ano. Nesse sentido, debater a respeito do tema/conceito trabalho, o modo como ocorre na sociedade atual, formas de divisão do trabalho, salários, entre outros pontos, é fundamental para superar essa dicotomia entre indivíduo e sociedade, assim como para compreender, de forma dialética, que “o indivíduo é ator e, ao mesmo tempo, autor de sua individualidade, que não deve e não pode ser confundida com individualismo” (BOCK, 2018, p. 69). Nessa perspectiva, o desafio é entender o “indivíduo em sua relação com a sociedade, superando visões que o colocam como mero reflexo da sociedade ou como totalmente autônomo em relação a ela” (p. 72). Assim, compreender o sujeito na sua relação com a sociedade de forma ativa, ou seja, compreender a multiplicidade de aspectos ou determinações que constituem o significado atribuído pelo sujeito à escolha profissional.

Ampliando essa discussão, é possível desenvolver maior autoconhecimento em relação à trajetória de vida, às formas de escolhas, seus interesses, habilidades e características pessoais que ajudam na reflexão do que pretendem desenvolver mais, do que pretendem melhorar ou do que desejam mudar. O autoconhecimento se faz necessário no sentido de que propicia algumas condições para planejar seus projetos futuros em relação tanto a sua vida pessoal quanto a sua vida profissional e, ainda, auxilia que compreendam o seu processo de tomada de decisão.

O Projeto de OP proporcionou novas experiências e trocas de conhecimentos tanto para os estudantes da escola quanto para as acadêmicas que realizaram as oficinas. O processo de OP não acontece ao acaso, ele é construído em interação com os outros, segundo as oportunidades familiares, as disposições pessoais e o contexto sociocultural e econômico (MÜLLER, 1988, p.18).

Os estudantes demonstraram interesse em saber sobre o mundo do trabalho, assim como em conhecer melhor seus interesses, para que consigam direcionar melhor quais as escolhas que mais os satisfazem e, assim, ter um futuro que sonham. O trabalho faz parte da vida do ser humano, a identidade é formada também com base na vida profissional. No entanto escolher com o que trabalhar é uma tarefa difícil que muitos jovens enfrentam. Portanto as reflexões e os debates foram necessários para proporcionar o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a forma de conduzir a vida.

Considerações Finais

A nova Política de Extensão da UFSM tem como uma das suas diretrizes o “comprometimento com as demandas da sociedade e com as exigências da realidade, caracterizado pela priorização do atendimento a necessidades identificadas por meio de diferentes instrumentos” (UFSM, 2018, p. 03). Tendo isso em vista, é de extrema importância destacar, como uma das principais considerações a serem feitas, o papel da escola nessa atividade. Foi ela a protagonista nessa ação. Partiu dela a demanda pela criação do Projeto e a solicitação para que a UFSM pudesse colaborar com a produção de conhecimento que já estava em andamento. A escola disponibilizou o espaço e se manteve sempre em contato com as estudantes, ofertando tudo o que fosse necessário para a plena realização das atividades. Esse engajamento foi um dos fatores responsáveis para que as Oficinas ocorressem da melhor forma possível.

As Oficinas tiveram, dentre seus vários objetivos, a finalidade de debater sobre o mundo do trabalho e oportunizar uma discussão sobre as possibilidades locais. Através do feedback recebido pelos estudantes, percebeu-se que as oficinas foram muito proveitosas. Os estudantes mostraram-se não apenas entusiasmados com a nova percepção que puderam criar sobre o trabalho, mas também otimistas quanto ao futuro após o ensino fundamental.

Um dos pontos negativos relatados pelos estudantes foi o pouco número de Oficinas. Vários sugeriram que fossem realizados mais encontros para se obter um melhor aproveitamento. De fato, essa questão se

mostrou um problema devido, também, ao tempo necessário para se estabelecer uma relação de confiança entre as acadêmicas de Psicologia e os estudantes da turma. Entretanto, nesse caso, um dos fatores responsáveis por essa crítica foi o tempo disponível para a realização das atividades, fato que pode ser melhor ajustado, até mesmo repensado com a escola, em futuras ocasiões, tendo em vista esta primeira experiência.

Além disso, outro ponto passível de alteração no planejamento e desenvolvimento de OP é o momento do ano no qual serão realizadas as atividades. Isso porque os Institutos Federais e as outras instituições que ofertam cursos integrados possuem um processo seletivo, sendo as inscrições, normalmente, realizadas com bastante antecedência. Dessa forma, as oficinas poderiam ser realizadas logo no primeiro semestre do ano ou no ano anterior, em uma perspectiva ideal, facilitando o momento de inscrição para as provas e até mesmo a preparação dos estudantes para participar de um processo seletivo. Assim, com um período de tempo maior dedicado a OP, os estudantes obteriam mais tempo para pensar sobre o seu futuro.

Vale ressaltar que este modelo de OP foi adaptado para a realidade na qual foi implementado, levando em consideração o contexto social da escola e dos estudantes. As dinâmicas foram pensadas a partir do primeiro encontro, sendo alteradas conforme a turma interagia. Sendo assim, embora este relato de experiência sobre o planejamento e o desenvolvimento de Oficinas de OP a estudantes do 9º ano possa subsidiar ações futuras, é necessária prudência na transposição direta desta experiência. Conforme destacado, há necessidade de constantes adaptações, a fim de contemplar as individualidades subjetivas da turma na qual será aplicada a proposta de trabalho, o território e o contexto social comunitário onde residem e do qual a escola integra. O trabalho possibilitou, também, perceber o papel fundamental da escola em ocupar-se com assuntos relacionados ao mundo do trabalho, principalmente em comunidades socialmente vulneráveis, nas quais, às vezes, essa informação não chega, bem como o papel da Extensão – e, especificamente, desta atividade de Extensão sobre OP – frente a uma realidade social que denuncia a dificuldade da aplicabilidade dos direitos humanos, destacando que a OP é uma ferramenta importante na construção do conhecimento das possibilidades de trabalho e sua importância na vida social.

Por fim, salienta-se a importância desse debate ainda com crianças e adolescente, visto que, na sociedade capitalista na qual estamos inseridos, o trabalho é colocado como um determinante na formação da identidade do ser humano. Espera-se que esse trabalho seja integrado ao conjunto de ações regulares desenvolvidas pela escola, que visam a uma mudança de rumo a melhores condições de vida nessa comunidade, proporcionando que cada vez mais os direitos fundamentais sejam garantidos, independente do lugar social, ou deixando mais claro o estigma social, atribuído a cada indivíduo e sua comunidade.

Referências

- ANACHE, A. A. et al. **Adolescência e Psicologia:** concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: editora do Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- BARROS, L. O.; MURGO, C. S. Projetos de carreira de adolescentes: contribuições de uma intervenção em Orientação Profissional em um Centro de Referência em Assistência Social. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, p. 298-309, 2017.
- BOCK, S. D. **Orientação Profissional:** abordagem sócio-histórica. 4ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- MÜLLER, M. **Orientação Vocacional:** Contribuições clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOARES, D. H. P.; KRAWULSKI, E. O desenvolvimento de novas técnicas em orientação profissional no Liop. In R. S. LASSANCE (Org.). **Técnicas para o trabalho em orientação profissional em grupo.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- OLIVEIRA, R.; SIQUEIRA, J. Autonomia e vulnerabilidade na vida dos adolescentes. **Revista das Faculdades de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, v. 6, n. 2, p. 57, 2004.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM. **Minuta preliminar da Política de Extensão da UFSM.** Santa Maria: Pró-Reitoria de Extensão UFSM. 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/wp-content/uploads/sites/346/2018/07/minuta-pol-ext.pdf>>. Acessado em 15 fev. 2019.
- VIEIRA, S. I. S. **Orientação profissional:** Limites e possibilidades para uma prática possível na escola. [On-line]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1426-6.pdf> Acesso em: 15/02/2019.

Justiça Social e Orientação Profissional: intervenção com estudantes de cursinhos populares

*Ana Cristina Garcia Dias,
Marco Antônio Pereira Teixeira e
Isabella Menezes de Oliveira*

O Serviço de Orientação Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, SOP-UFRGS, é um Projeto de Extensão Continuado na área de Orientação Profissional e aconselhamento de carreira, voltado para jovens que estão em dúvida quanto ao seu futuro profissional e adultos em transições de carreira ou que desejam planejar suas trajetórias profissionais (<https://www.ufrgs.br/sop>). O projeto, iniciado em 1991, tem se ampliado ao longo dos anos, buscando atender as demandas da comunidade relacionadas à Orientação Profissional e ao desenvolvimento de carreira. Este trabalho descreve uma das atividades do serviço (Maratona de Orientação Profissional), que é voltada ao público adolescente de escolas públicas, particulares e cursinhos populares ofertados por instituições universitárias. Especialmente no caso de estudantes de classes desfavorecidas, como costuma ser o caso nos cursinhos populares, a orientação busca ajudar os jovens não apenas a tomarem consciência dos fatores contextuais, que atuam como barreiras para os projetos profissionais, mas também a desenvolverem estratégias de superação dessas barreiras. Dessa forma, a orientação procura empoderar os jovens para a construção de projetos de vida que possam significar, também, a transformação de suas realidades sociais, promovendo justiça social. A seguir, é feita uma contextualização do tema e, então, descreve-se a atividade.

Frequentar um curso superior é um projeto de vida importante para jovens de diferentes culturas e grupos econômicos, tanto no Brasil como em outros países (SEPÚLVEDA; VALBENITO, 2014). O ensino superior é visto, ao menos nas camadas sociais mais favorecidas, como uma continuidade natural dos estudos escolares (SOBROSA et al., 2014), sendo que o diploma universitário é comumente associado à obtenção de êxito no mundo do trabalho, melhores salários e possibilidade de ascensão social. Contudo o reconhecimento da importância de continuidade dos estudos não garante que ela se efetive, principalmente no caso de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas (GONÇALVES et al., 2008). No entanto, mesmo nas camadas sociais menos favorecidas, o ideal de cursar um curso superior costuma estar presente, embora muitas vezes seja algo considerado muito difícil de ser realizado.

A conclusão do ensino médio traz, para muitos jovens, pela primeira vez, uma reflexão séria sobre a questão da identidade pessoal e dos planos para o futuro. Acostumados a terem a maioria das escolhas importantes na vida feitas pelos pais ou por outros cuidadores, muitos adolescentes enfrentam grandes dificuldades para tomarem uma decisão quanto ao que fazer no futuro próximo (PESSENDA et al., 2018). A norma social, ao menos nas camadas sociais de nível médio, prescreve que o jovem deve continuar sua formação em nível superior, sendo esta trajetória vista como “natural”. Contudo a sociedade não indica qual o caminho a seguir. Espera-se que o adolescente seja capaz de decidir, naquele momento, o que pretende fazer pelo resto de sua vida e, mais ainda, que tenha sucesso nessa sua escolha, tanto do ponto de vista de inserção no mercado de trabalho quanto no ponto de vista de realização pessoal. Tal “exigência” costuma gerar ansiedade e dificuldades na elaboração de um projeto profissional realista entre os adolescentes (VALORE, 2012). Em virtude dessa pressão social, muitas “escolhas” feitas nesse momento da vida são realizadas sem o devido cuidado, podendo, muitas vezes, levar a frustrações futuras simplesmente porque foram feitas sem uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto, porque falta autoconhecimento ou, ainda, porque faltam informações adequadas sobre o mundo profissional. Note-se que nem a escola nem a família nem outros agentes sociais costumam estimular o jovem a pensar sobre o seu futuro profissional, o que dificulta uma tomada de decisão mais autônoma e refletida.

Essa tarefa pode, ainda, ser mais difícil para jovens de classes sociais desfavorecidas. Enquanto para o jovem de classe média há a expectativa social de que continue seus estudos no ensino superior – o que ao menos lhe dá uma possível direção de por onde construir o seu futuro – a expectativa social em relação ao jovem de classe desfavorecida costuma ser menos ambiciosa, muitas vezes restringindo-se à ideia de conseguir um emprego para sustentar a si ou a família. Dessa forma, há uma tendência a se reproduzirem as desigualdades sociais, na medida em que os jovens de classes superiores costumam escolher profissões de nível superior e melhor remuneradas, enquanto os jovens de classes populares tendem a não dar seguimento aos estudos e acabam por obter empregos de menor remuneração, o que produz um ciclo de exclusão social nas famílias de baixa renda (SOBROSA et al, 2014).

Assim, para os jovens de camadas populares, as dificuldades em relação à escolha profissional vão além da falta de autoconhecimento, da pouca informação sobre o mundo das profissões e da superação das ansiedades inerentes ao processo de escolha. Para estes, na maioria das vezes, falta um contexto que estimule o interesse pela educação superior e que sinalize a possibilidade de um futuro profissional diferente da mera obtenção de um emprego que garanta a subsistência. É comum que estes jovens não tenham, perto de si, modelos de profissionais ou estudantes de nível superior que possam lhes aproximar dessa realidade e fornecer uma interlocução que possibilite uma reflexão sobre as oportunidades e dificuldades que a continuidade dos estudos, em especial a educação superior, pode proporcionar (RIBEIRO, 2005).

Além disso, a escola de ensino médio a qual as camadas populares têm acesso, muitas vezes, não estimula o jovem para o caminho da universidade, além de oferecer uma formação básica, que costuma ser menos sólida que aquela oferecida pelas escolas das camadas mais favorecidas, o que dificulta a aprovação em processos seletivos de alta competitividade, característicos de cursos de alta seletividade de universidades públicas. Essa conjunção de expectativas sociais modestas, de pessoas próximas que possam servir de modelo, de informações sobre cursos, profissões e educação superior, além de um sentimento de pouco preparo para enfrentar as exigências dos processos seletivos e da própria universidade, fazem com que os jovens de camadas populares desenvolvam, frequentemente, uma crença de que a educação superior não é compatível com as suas

possibilidades e mesmo com a imagem que têm de si mesmos. Percebe-se, assim, que os jovens provenientes de camadas sociais menos favorecidas enfrentam, via de regra, maiores dificuldades na elaboração de projetos profissionais de futuro que possam, de fato, contribuir para transformar suas condições de vida, não apenas no aspecto econômico, mas também de autonomia e de protagonismo social (HOOLEY; SULTANA, 2016).

A Orientação Profissional foi considerada, durante muito tempo, como uma atividade técnica que visava a avaliar os interesses e as aptidões individuais, a fim de verificar em quais profissões o indivíduo poderia ser bem-sucedido (BOHOSLAVSKY, 1993; SAVICKAS, 2015). Nessa perspectiva, a Orientação Profissional era muito mais uma tentativa de ajuste dos indivíduos ao mundo das profissões do que um processo que os levasse a realizar uma escolha. Tratava-se de uma estratégia de orientação centrada nas profissões e nas supostas habilidades necessárias para exercê-las, ao invés de ter, como centro, o sujeito da escolha. Além de ser uma abordagem de cunho adaptacionista e, só por isso, já criticável, a crescente complexificação do mundo do trabalho acabou por tornar a tarefa de combinação indivíduo-ocupação com vistas ao “bom ajustamento” ou ao “sucesso profissional” algo cada vez mais difícil de ser feito. Atualmente, as profissões têm se diversificado e se transformado de uma forma tão rápida que se tornou quase impossível estabelecer “perfis” únicos para as profissões. Para algumas atividades, os estereótipos permanecem, é claro, mas já não correspondem à realidade da maioria dos profissionais. Por isso, a orientação profissional, hoje em dia, deve privilegiar a capacidade do sujeito de realizar escolhas ligadas tanto à carreira – capacitando-o à tomada de decisões vocacionalmente relevantes – quanto ao gerenciamento de sua carreira, e não apenas “diagnosticando” seus interesses ou suas aptidões (CARDOSO et al., 2016).

Nesta proposta de trabalho aplicado, portanto, a Orientação Profissional é entendida como um processo que visa a facilitar o momento da escolha do jovem, procurando ajudá-lo a compreender sua situação de vida nos aspectos pessoal, familiar, contextual e social, a fim de que possa realizar a melhor escolha possível de acordo com um projeto de vida em construção e com o contexto no qual está inserido (VALORE, 2012). A orientação é, em última instância, um processo educativo no qual se busca não só promover conhecimentos sobre si mesmo e o mundo profissional, mas também – e talvez principalmente – uma oportunidade de

refletir sobre o significado dessa escolha, dado o contexto de vida pessoal e o contexto social no qual a pessoa está inserida. Em outras palavras, a facilitação da escolha consiste em uma instrumentalização dos orientandos para a decisão profissional, fazendo com que eles desenvolvam atitudes que favoreçam a mobilização dos processos cognitivos que fazem parte da escolha profissional, mas busca promover, também, uma compreensão acerca da influência de fatores contextuais (econômicos, culturais, familiares) que permeiam a sua escolha (HOOLEY; SULTANA, 2016, SANTOS et al., 2015).

Objetivos

A demanda para levar a Orientação Profissional a cursinhos populares representa uma das formas de fazer da orientação de carreira um instrumento para justiça social. Na cidade de Porto Alegre, o Serviço de Orientação Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem buscado ampliar a oferta de um tipo de intervenção, chamada Maratona de Orientação Profissional, a estudantes de cursinhos populares e adolescentes de escolas públicas de regiões que apresentam maior vulnerabilidade socioeconômica.

O objetivo da “Maratona de Orientação Profissional” é promover a reflexividade sobre o processo de escolha profissional e de futuro profissional, identificar as dificuldades envolvidas na escolha, estimular o autoconhecimento, oferecer informações sobre cursos e profissões, assim como explorar estratégias que auxiliem o estudante a realizar uma tomada de decisão sobre sua escolha profissional futura. Além disso, procura-se antecipar potenciais barreiras que possam surgir para a implementação da escolha e estabelecer um plano de como superar essas barreiras. Ressalta-se que o trabalho, sendo uma intervenção coletiva, busca dar espaço a preocupações que sejam comuns aos participantes em relação às questões de carreira – isso permite não apenas a emergência de crenças e sentimentos relacionados ao seu contexto de vida, como também uma relação deste contexto com a escolha de carreira. Assim, busca-se promover o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca dos fatores sociais, econômicos e culturais que, de algum modo, influenciam a escolha de uma profissão,

procurando modificar crenças, socialmente construídas, de que certos objetivos de vida, tais como ingressar na universidade, são uma possibilidade remota e de que as dificuldades enfrentadas na execução desse objetivo se devem a limitações pessoais, quando, de fato, as barreiras são, em grande parte, decorrência de uma estrutura social que marginaliza e exclui parcelas da população do acesso a recursos como o ensino superior. Silva et al. (2015), ao revisarem a literatura sobre cursos de orientação profissional, concluem que a literatura sobre cursos populares é escassa, sendo necessário o desenvolvimento de estudos que abordem o processo e não apenas a população atendida.

Procedimentos da Maratona de Orientação Profissional

A Maratona de Orientação Profissional consiste em uma intervenção condensada, realizada, geralmente, em um único dia, dividida em dois turnos de atividades, cada um com cerca de três horas de duração, totalizando, aproximadamente, seis horas. Dependendo da circunstância, a atividade pode ser desmembrada em mais de um dia, mas mantendo a sequência planejada. A maratona é organizada em oito momentos, que serão apresentados a seguir. As técnicas descritas aqui foram, em sua maioria, desenvolvidas e adaptadas ao longo dos anos pelas equipes que passaram pelo SOP-UFRGS e encontram-se descritas em Lassance (2008), assim como os princípios teóricos gerais que norteiam as intervenções do SOP-UFRGS. Em geral, as atividades propostas para trabalhos em Orientação Profissional buscam conhecer as demandas dos alunos para, então, propor intervenções alinhadas ao perfil do grupo. As demandas podem ser identificadas a partir de escalas, questionários, discurso livre, redação escrita ou entrevistas (SANTOS et al., 2015). O foco do trabalho recai na identificação de diferentes variáveis, que interferem no processo de escolha e no desenvolvimento de reflexões tanto sobre o mundo do trabalho quanto sobre o desenvolvimento da carreira. Esse trabalho é desenvolvido com grupos de 8 a 15 indivíduos.

Antes de iniciar o trabalho, conforme descrito nas etapas a seguir, é importante realizar um contrato de trabalho com o grupo, apresentando os

objetivos da maratona e um panorama geral da intervenção (a sequência das atividades e o objetivo de cada etapa, mas sem aprofundar na descrição das atividades). Em seguida, executa-se uma dinâmica de apresentação e integração do grupo, que deve ser escolhida levando em consideração o tamanho do grupo, o conhecimento prévio dos membros uns dos outros (caso já se conheçam), o tempo disponível e a familiaridade do orientador com a técnica utilizada.

Parte 1: identificação de potenciais barreiras pelo questionário de preocupações

A primeira atividade após as apresentações dos integrantes do grupo consiste no preenchimento do formulário de preocupações. Nesse momento, solicita-se aos estudantes que descrevam os problemas e as questões que os levaram a buscar a Maratona de Orientação Profissional. É dada, aos adolescentes, uma folha com uma tabela de uma coluna e seis linhas. Os jovens são instruídos a escrever, em cada linha, usando as suas próprias palavras, uma preocupação ou um problema relacionado à sua escolha profissional. Eles podem utilizar uma linha apenas ou mais de uma linha, caso identifiquem mais de uma preocupação ou mais de um problema; o importante é que descrevam, em detalhes, os pensamentos, comportamentos e sentimentos que estão lhes mobilizando, nesse momento, em relação à escolha profissional. Em seguida, os orientadores solicitam aos participantes que avaliem os problemas descritos em uma escala de preocupação de 1 a 7, onde 1 representa que aquele problema o está preocupando muito pouco; e 7 que aquele problema o preocupa muito. O formulário de preocupações funciona como um instrumento de levantamento, que busca organizar e estabelecer os objetivos de trabalho da maratona. Ele pode funcionar, ao ser compartilhado, como um instrumento de identificação no grupo, no qual os jovens, além de identificarem seus próprios problemas, conseguem perceber que outros jovens apresentam preocupações similares.

Em geral, nos grupos voltados aos cursinhos populares e às populações mais vulneráveis, é possível observar que as preocupações dos

participantes são mais heterogêneas do que outros grupos realizados no SOP/UFRGS. Entre as preocupações mais recorrentes, destacam-se: sentimentos de desesperança em relação a serem aprovados nos processos seletivos; cansaço e falta de motivação para estudar por serem estudantes-trabalhadores; dúvidas entre manter a escolha por um curso altamente concorrido para o qual seria difícil passar ou escolher outro supostamente mais fácil; e crenças de que seria difícil poder se manter no curso durante a formação.

Valore e Cavaletti (2012) confirmaram que o perfil sociodemográfico dos estudantes provenientes de camadas populares, é de fato, de menor renda, sendo que apenas em torno de 20% dos jovens tenta o ingresso na universidade logo após a conclusão do ensino médio. Isso ocorre em função de uma percepção de despreparo para o vestibular no ensino público e da conseqüente necessidade de complementação dos estudos através da realização de um cursinho. Muitos desses jovens também ingressam no mercado de trabalho para auxiliar a família ou mesmo obter o próprio sustento, o que dificulta ainda mais o ingresso no ensino superior. Soares et al. (2007), por sua vez, observam que alguns jovens de cursinhos populares não indicam cursos que possuem alta concorrência no vestibular e demandam dedicação em período integral, pois, apesar dos avanços obtidos pelas políticas afirmativas, alguns cursos universitários ainda dificultam a aprovação e a permanência na graduação desejada de jovens que precisam conciliar estudo e trabalho. Esse aspecto deve ser efetivamente discutido em um processo de Orientação Profissional, a fim não apenas de diminuir as chances de que os jovens desistam de uma escolha por considerarem as barreiras intransponíveis, mas também de preparar, na medida do possível, os jovens para a eventual vivência de diferenças, quanto à condição social, entre os futuros universitários e seus colegas. O orientador deve estar atento a esses aspectos para poder pontuá-los durante as discussões do grupo, estimulando a desconstrução de crenças limitadoras (a elaboração de estratégias de enfrentamento das dificuldades que, de fato, existem pode ser deixada para um momento posterior da intervenção).

Parte 2: situação de escolha profissional e estereótipos relacionados à escolha

Esta etapa da maratona envolve a discussão de possíveis estereótipos presentes durante o processo de escolha profissional. Para discutir os mesmos, são elaborados cartões com frases contendo estereótipos sobre a escolha profissional que mais tipicamente aparecem nas falas de jovens em processo de orientação. São exemplos de estereótipos frases como: *“algumas profissões estão destinadas a dar mais dinheiro do que outras”*, *“uma escolha profissional deve ser bem-feita porque será para a vida inteira”*, *“é preciso saber como está o mercado antes de escolher um curso”*, *“a universidade federal só está acessível para pessoas que não trabalham”*.

Para a execução da atividade, inicialmente, coloca-se uma música. Posteriormente, os participantes devem passar duas bolas de cores diferentes. Os participantes passam as bolas em diferentes direções até a música parar. No momento da parada, quem estiver com a bola de uma cor deve retirar um cartão da pilha, lê-lo em voz alta e argumentar a favor daquele estereótipo, enquanto quem estiver com a bola da outra cor deve atacar o estereótipo. Após cada argumentação realizada pelos participantes que estão com a bola, estimula-se que os demais integrantes do grupo participem, oferecendo suas opiniões sobre o estereótipo apresentado. Nesta etapa, o orientador faz questionamentos sobre os estereótipos, buscando discutir ideias pré-concebidas sobre a escolha profissional e o mundo dos cursos e das profissões, com o intuito tanto de flexibilizar o sistema de crenças relacionadas à tomada de decisão quanto de ampliar o processo reflexivo dos orientandos.

Nesta atividade, busca-se elaborar argumentos a favor e contra cada estereótipo. Em algumas situações, o orientador pode utilizar argumentos contrários aos da maioria para estimular a reflexão e a argumentação dos participantes. Após algumas rodadas com essa dinâmica, faz-se uma discussão com o grupo sobre como os estereótipos afetam as nossas decisões. O papel do orientador, nesta etapa, é salientar que os estereótipos existem porque algumas impressões são criadas e difundidas na sociedade como regras, quando não deveriam ser. Os orientadores devem discutir, com os participantes, a importância não apenas dos critérios utilizados na escolha, mas também do autoconhecimento e da busca de informações

para orientar o processo de tomada de decisão. Alguns estereótipos são importantes de serem trabalhados com essa população, como aqueles que falam da impossibilidade do trabalho em concomitância à universidade ou da qualidade do ensino médio, por exemplo. É importante oferecer algumas informações que, muitas vezes, são desconhecidas dos jovens, como, por exemplo, a possibilidade de bolsa durante a universidade, programas governamentais de financiamento ao ensino superior, serviços de apoio ao estudante, cursos extras gratuitos que algumas universidades oferecem para nivelamento de conhecimentos etc.

Frabetti et al. (2015) observam que essas estruturas de conhecimento social pré-determinam atitudes reducionistas e, frequentemente, discriminatórias, que contribuem para a construção de discursos que podem limitar as escolhas profissionais, bem como desfavorecer as relações daqueles que exercem atividades pouco compreendidas ou valorizadas socialmente. As pessoas que procuram Orientação Profissional apresentam dúvidas, angústias e dificuldades tanto de reconhecer quanto de afirmar suas escolhas perante si mesmas e perante os outros. Desta forma, somente informar costuma ser pouco, embora seja necessário. É preciso desconstruir estereótipos e promover espaço para autoconhecimento e reflexão.

Parte 3: autoconhecimento – técnica do RIASEC

A terceira etapa apresentou, como proposta, a técnica por nós chamada de “RIASEC”. Cada participante preencheu a *Escala de Interesses Vocacionais* (TEIXEIRA et al., 2008), que avalia seis dimensões de interesses vocacionais: realista (R), investigativo (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C). Esse modelo de interesses, desenvolvido por Holland (1959), é o que dá nome à técnica. Os participantes são solicitados a destacar as três dimensões mais salientes e, em seguida, formam-se subgrupos de acordo com as dimensões de interesse predominantes. Os participantes recebem, também, uma descrição do que seriam os “tipos” puros de cada uma das dimensões de interesses, ou seja, quais seriam as características mais salientes (especialmente em termos de adjetivos descritores de personalidade) de uma pessoa com interesses

predominantemente realistas, investigativos etc. A partir das descrições oferecidas, os orientandos devem selecionar aquelas palavras ou aqueles adjetivos que melhor os descrevem e que tivessem cada uma das dimensões fortemente predominante de interesse (caracterizada por adjetivos).

Nos subgrupos, os participantes são estimulados a compartilhar de que modo as características mais salientes que percebem em si se relacionam com as opções sobre as quais estão cogitando. O objetivo da atividade é fornecer um repertório de autodescrição que sirva como um disparador para a reflexão sobre si, promovendo autoconhecimento. Os orientadores devem observar as discussões nos subgrupos e fazer intervenções para estimular as relações entre características, interesses e possibilidades de escolha de curso com base nestes aspectos. Nas discussões após esta atividade, estimula-se que os estudantes percebam que os interesses podem ser exercidos em diversas profissões e atividades. Ressalta-se, também, que os interesses não estão ligados unicamente às profissões, mas à história de vida e às atividades não diretamente conectadas à trajetória profissional, como os hobbies.

Esta atividade é importante porque faz uso de uma técnica amplamente difundida no processo de orientação profissional: o da testagem utilizando escalas/inventários. Sabe-se que, historicamente, o processo de Orientação Profissional é influenciado por testes que identificam aptidões ou interesses relacionados à atuação profissional (SPARTA, 2003). No entanto, caso estes instrumentos sejam utilizados de forma prescritiva, podem tornar o processo de autoconhecimento limitante para os orientandos. Por isso, o papel do orientador, neste momento, é fundamental para que os estudantes compreendam como os interesses se formam ao longo da vida e como as escolhas feitas ao longo da vida podem estimular o desenvolvimento de uma ou mais dimensões de interesses do modelo RIASEC. A apresentação do modelo teórico dos interesses, proposto por Holland (1959), é fundamental para que os estudantes compreendam que a saliência de um ou mais tipos de interesses podem ser exercidas de diferentes formas. Por exemplo, diferentes profissões podem ter interesses sociais, e, mesmo dentro de uma profissão, podem existir diferentes configurações dos interesses vocacionais.

Parte 4: autoconhecimento e pensamento divergente – técnica das habilidades

Nesta técnica, estimula-se o autoconhecimento e o pensamento divergente via exploração de habilidades. Na técnica das habilidades, cada participante recebe uma lista de habilidades, instrumentos, objetos e locais relacionados a atividades de trabalho. Eles devem escolher, na lista, as habilidades que têm ou gostariam de desenvolver (habilidades), os meios que gostariam de utilizar para atingir os objetivos no trabalho (instrumentos), com o que gostariam de trabalhar (objetos) e onde gostariam de trabalhar (locais). Após a seleção de todos os itens que se identificam em cada categoria, os estudantes são solicitados a escolher os três que mais os interessam em cada categoria. Após a seleção, eles devem pensar no maior número possível de profissões, unindo habilidade, instrumento, objeto e local. Após a realização desta atividade individualmente, o orientador solicita combinações que os participantes não conseguiram elaborar individualmente, para compartilhar com o grupo e pensar em profissões possíveis. O exercício desta técnica promove o pensamento divergente entre os estudantes, estimulando-os a pensar em alternativas para além das que têm em mente ao chegar na maratona. Neste momento, os orientadores devem não apenas indicar a importância de pensar em muitas possibilidades antes de tomar uma decisão, mas também frisar que a combinação entre habilidade, instrumento, objeto e local pode, muitas vezes, estar associada a diferentes ocupações. Além disso, neste momento, é importante estimular que os orientandos façam uma conexão entre habilidades, interesses, necessidades e valores, refletindo, posteriormente, sobre como esses aspectos estão relacionados com a escolha profissional. Antes de informá-los acerca da importância de explorar diferentes possibilidades, pergunta-se aos participantes: “por que vocês acham que é importante pensar em tantas possibilidades?” e trabalha-se com a informação a partir do que é trazido pelo grupo. Ao fim desta técnica, espera-se que os participantes entendam que a exploração de possibilidades deve ser feita com base no autoconhecimento, identificando as próprias características e os próprios interesses.

Parte 5: explorando possibilidades profissionais – técnica INFO

A exploração de possibilidades profissionais é uma etapa que envolve grande implicação dos participantes, pois depende da ação de cada um deles para ler sobre os cursos e as profissões, para refletir sobre as possibilidades de acordo com as características pessoais. O SOP possui um material informativo próprio para os estudantes, em que são descritas as diversas possibilidades de ingresso no ensino superior, contendo informações como a diferenciação entre cursos técnicos e tecnológicos, processos seletivos e possibilidades de assistência estudantil fornecidas por universidades públicas para estudantes de baixa renda. Esse material informativo é importante para que os alunos percebam que podem explorar cursos fora da cidade em que vivem (Porto Alegre, no caso) e que poderiam ter o amparo de universidades públicas para cursarem o ensino superior em outra cidade ou em outro estado. Participantes têm relatado que obter estas informações ajuda a não descartar alternativas de cursos fora da cidade, pois mudar de cidade para realizar um curso superior é visto, muitas vezes, como uma barreira intransponível.

Após a explanação inicial sobre as possibilidades de continuidade de estudos após o ensino médio, os participantes envolvem-se em uma tarefa de informação desenvolvida pelo SOP, chamada de INFO. Trata-se de um conjunto de cartões que descrevem, em um lado, atividades ocupacionais que cobrem dezenas de profissões de nível superior. Cada atividade remete a uma ou mais profissões de nível superior, que são identificadas por números no verso do cartão. A instrução é que, se, de algum modo, a atividade descrita despertar interesse, seja assinalado o número correspondente em uma ficha desenvolvida para esse fim. Após analisar todos os cartões, os participantes recebem uma folha onde constam os nomes das profissões de nível superior associadas aos números. As profissões elencadas nessa atividade são o ponto de partida para a exploração de informações sobre elas. Usando materiais de informação sobre cursos e profissões produzidos pelo SOP-UFRGS, os orientandos também podem ter acesso às grades curriculares dos cursos de graduação e às atividades exercidas por profissionais das profissões pelas quais manifestaram interesse. Nesta etapa, os orientadores circulam entre os participantes, estimulando a exploração e realizando comentários sobre as opções.

Para guiar a exploração e organizar a informação, uma tabela guia é disponibilizada aos jovens. Esta tabela possui perguntas como: “o que vou estudar?”, “em que locais posso trabalhar?”, “quais atividades posso realizar no trabalho?”, “o que me atrai no curso/trabalho?”, “o que não me atrai no curso/trabalho?”. Pede-se aos participantes que escolham três opções, entre as obtidas na tarefa de exploração, para completar a tabela. Durante a exploração, é comum que alguns estudantes mencionem dificuldades em escolher cursos que sejam de turno integral, pois antevêm dificuldades para conciliar os estudos com oportunidades de trabalho. Nesta etapa, os orientadores assumem um papel importante, estimulando a exploração para ir além dos materiais disponíveis no momento. Os estudantes podem ser instruídos a procurar estudantes dos cursos de interesse em grupos das redes sociais, para entenderem melhor como é a rotina de estudos e aulas, bem como se há a possibilidade de conciliar trabalho e estudo. Além disso, os participantes devem ser estimulados a buscar outras grades curriculares diferentes daquelas disponibilizadas durante a intervenção, informando-os que as grades curriculares são diferentes em cada universidade. Também é estimulado que os jovens possam conversar com graduandos e/ou profissionais das áreas que apresentam interesse ou que se encontrem em situação social semelhante, pois isso pode desmistificar concepções acerca das profissões e sobre as possibilidades de frequentar um curso superior mesmo sendo provenientes de classes sociais desfavorecidas.

No processo de orientação, costuma-se verificar que muitas das dificuldades apresentadas pelos orientandos, ao avaliarem as opções de escolha profissional, são reflexo de preocupações atravessadas por problemas sociais. A possível dificuldade em se adaptar a um curso de turno integral na universidade tem sido trazida, por este público, como um critério importante para não escolher algum curso, o que restringe a escolha do participante. Ao serem indicadas barreiras como estas, os facilitadores fornecem informações sobre o processo de construção de carreira, destacando não apenas que a trajetória profissional também tem interferência das circunstâncias contextuais, mas também que os objetivos precisam ser adaptados a estas circunstâncias, não abandonados. O papel da orientação é fazer com que esses estudantes entendam o lugar de estudante-trabalhador como parte da formação de identidade de cada um, e que a construção de carreira não é um processo linear. Também faz parte do processo de Orientação Profissional auxiliar os alunos a entenderem que uma decisão

também envolve a avaliação de um contexto, onde sempre existirão obstáculos ou recursos para alguma decisão. É importante, para os estudantes, perceberem que o autoconhecimento pode ajudar a perceber melhor as circunstâncias de vida e ampliar as possibilidades de escolha de cada um.

Assim, fornecer informações sobre autoconhecimento e sobre o processo de exploração tem como objetivo aumentar o nível de clareza dos participantes no que concerne ao processo de escolha profissional. É importante que os orientandos compreendam como o autoconhecimento pode ajudá-los na construção da carreira e como é importante explorar possibilidades antes de descartar uma opção. Neste momento, passam a cogitar cursos que não conheciam ou que, antes do processo de autoconhecimento, não enxergavam como possibilidade. Jordaan (1963) considera o incremento do comportamento exploratório fundamental para a tomada de decisão profissional. Este tem uma função claramente adaptativa, pois, quanto maior o conhecimento de si e do ambiente, mais apto o indivíduo estará para se orientar em um mundo que está em constante mudança.

Parte 6: exploração da informação – balança de pontos positivos e negativos

Após a exploração das informações e do preenchimento da tabela de opções de escolha profissional, os estudantes recebem um formulário no qual devem fazer uma balança de pontos positivos e negativos para preencher, considerando, no máximo, três cursos entre os que estavam cogitando. Eles são instruídos a escrever, no formulário, o maior número possível de aspectos positivos e negativos que percebem para cada opção de curso. Após listarem esses aspectos, são instruídos a atribuir, para cada aspecto elencado, uma pontuação, de 0 a 10, indicando o quanto o aspecto é considerado pessoalmente importante. O objetivo desta técnica da balança de pontos positivos e negativos é incentivá-los a entrar em contato com as próprias necessidades e perceberem que os critérios de avaliação para uma escolha devem atender aos próprios desejos.

Parte 7: a importância dos critérios de escolha – técnica dos bombons

A técnica denominada “técnica dos bombons” tem por objetivo reforçar a discussão iniciada, anteriormente, no preenchimento da balança de pontos positivos e negativos. De uma maneira incidental, sem explicação prévia, uma caixa de bombons é oferecida ao grupo. Após todos retirarem, os facilitadores iniciam um questionamento sobre o porquê de escolherem o bombom selecionado. A partir das respostas, é possível fazer com que os participantes reflitam, uma vez mais, não apenas sobre o modo como escolhas são realizadas, mas também sobre os critérios que podem nortear as decisões. Por exemplo, alguns estudantes relatam utilizar nenhum critério para escolha, apenas pegando o bombom que está à mão. Isto suscita discussões sobre “fazer escolhas sem pensar”. Quando alguns estudantes escolhem o bombom pela aparência, podem ser questionados se a aparência de algo reflete o que há por dentro ou sua qualidade. A partir de indagações como essas, os participantes são incentivados a perceber a importância de se ter critérios de escolhas para diferentes situações da vida, entre elas a escolha profissional.

Bardagi e Teixeira (2009) observam a importância do trabalho com questões de indecisão, exploração e maturidade profissional. Para esses autores, intervenções que objetivam facilitar a escolha profissional devem possibilitar uma tomada de decisão mais amadurecida, que pode ser promovida através do trabalho com competências exploratórias, autoconhecimento, avaliação de alternativas e critérios considerados na decisão.

Parte 8: conclusão

Ao final da maratona, os participantes são solicitados a retomar os questionários de preocupações preenchidos no início e a reavaliar, de 1 a 7, o quanto cada problema ainda os preocupam. Questiona-se, então, o que falta para reduzir ou manejar as preocupações que permanecem. Na sequência, abre-se para os participantes compartilharem, espontaneamente, seus

sentimentos ao final do processo. O retorno recebido costuma ser positivo, com os orientandos relatando que a atividade auxilia a esclarecer as preocupações e as dúvidas em relação à escolha profissional, a pensar em estratégias para superar barreiras. Outro aspecto importante trazido pelos participantes diz respeito ao fato de que a atividade é realizada em grupo, o que permite perceberem que outras pessoas estão enfrentando dúvidas e dificuldades semelhantes. Em especial, nos casos em que o estudante é o primeiro da família a estar tentando o ingresso na universidade, isso parece especialmente relevante, pois conseguem perceber que – embora, em seus contextos de vida, não existam modelos de profissionais de ensino superior e, muitas vezes, não haja tampouco estímulo para o ingresso no ensino superior – essa é uma possibilidade que pode ser implementada e que outras pessoas estão enfrentando a mesma situação. Antes do encerramento, descreve-se a necessidade (e podem ser indicados sites) de que os jovens busquem maiores informações sobre programas de financiamento e fomento ao Ensino Superior – como o FIES (Programa de Financiamento Estudantil) e o ProUni (Programa Universidade para Todos) – e formas de seleção – como o SisU (Sistema de seleção Unificado) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – para ingresso em um Curso Superior.

O(s) orientador(es), ao encerrar os grupos, colocam-se à disposição para maiores esclarecimentos, para retirar dúvidas no momento imediatamente posterior ao grupo e para um acompanhamento mais individualizado, caso o orientando acredite ser necessário.

Considerações Finais

As Maratonas de Orientação Profissional para estudantes de cursinhos populares são uma modalidade de intervenção que visa a empoderá-los a tomar decisões de carreira. Em nossa experiência, é possível perceber que alunos que iniciam o processo com poucas opções de escolha tendem a aumentar o número de possibilidades consideradas ao longo do processo. O acesso ao ensino superior nas universidades públicas brasileiras, muitas vezes, é um processo que envolve grande dedicação e disciplina dos candidatos. Estudantes de cursinhos populares podem encontrar mais barreiras e dificuldades, que são atravessadas por problemas sociais e políticos,

do que aqueles estudantes que frequentam a modalidade tradicional do cursinho pré-vestibular, pois possuem, em média, menor nível socioeconômico. Em muitos casos, esses estudantes precisam acessar o mercado de trabalho e conciliar com a grande demanda de estudo de diferentes conteúdos. As dificuldades vão desde conseguir estudar todo o conteúdo exigido para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) até a visualização de restrições na escolha de um curso, que envolve aspectos socioeconômicos. Contudo é importante apresentar, aos estudantes, as possibilidades de acesso (ProUNI, FIES) e manutenção no Ensino Superior, como bolsas de Pesquisa e de Extensão, auxílio ao estudante, moradia, alimentação, entre outras.

O objetivo desta Maratona de Orientação Profissional é fazer com que os estudantes dos cursinhos populares consigam enxergar um maior número de possibilidades, apesar das dificuldades encontradas. O autocohecimento e a exploração podem ser uma ferramenta de empoderamento, pois permite, aos estudantes, perceberem as barreiras, mas, ao mesmo tempo, encoraja-os a encontrarem alternativas que estejam alinhadas com os próprios interesses e com as próprias necessidades. Neste processo, é importante a desconstrução do estereótipo de que existe apenas um curso certo e o incentivo a se tornarem agentes e construir o próprio processo de orientação.

Destacam-se o papel educativo do orientador e o papel do grupo nas Maratonas de Orientação Profissional para estudantes de cursinhos populares. No que se refere ao orientador, esse deve apresentar uma postura atenta às dificuldades encontradas por esse grupo específico de estudantes de cursinho pré-vestibular, acolher a demanda e orientá-los a reconhecerem as limitações como parte do próprio contexto, mas encorajando-os a pensar nas múltiplas formas que podem ajudá-los a superar estas barreiras. No que se refere ao grupo, este é um importante espaço de troca, no qual os indivíduos podem se identificar, trocar ideais, compartilhar sentimentos, aprender e/ou fortalecer estratégias de enfrentamento de dificuldades tanto de forma individual como de forma coletiva.

Por fim, concorda-se com Ribeiro et al. (2015), que sugerem que as intervenções de aconselhamento de carreira, entre elas a Orientação Profissional, devem se utilizar mais de práticas de grupos e estratégias comunitárias que promovam o diálogo e a discussão coletiva, evitando propostas individualizadas ou focadas somente na dimensão psicológica,

que, muitas vezes, culpabilizam ou limitam os indivíduos em suas escolhas e carreiras. As intervenções em Orientação Profissional devem levar em consideração os determinantes socio-históricos e econômicos presentes na vida dos orientandos, para fomentar a busca de estratégias individuais e coletivas que possam auxiliar no enfrentamento de situações desiguais, promovendo, assim, maior justiça social.

Referências

- BARDAGI, Marúcia Patta; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 23-32, jun. 2009.
- BOHOSLAVSKY, R. (1993). **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- CARDOSO, Paulo et al. Desenvolvimento vocacional e aconselhamento de carreira: contributos para a justiça social. **Rev. bras. orientac. prof.**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 257-266, dez. 2016.
- FRABETRI et al. (2015). *Aprendizados narrativas e orientação profissional: a possibilidade de desconstrução de estereótipos ligados às profissões? Nova Perspectiva Sistêmica*, Rio de Janeiro, v. 53, p. 41-55, dezembro 2015.
- GONCALVES, Hebe Signorini et al. Problemas da juventude e seus enfrentamentos: um estudo de representações sociais. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 217-225, Aug. 2008.
- HOOLEY, Tristram, SULTANA, Ronald. Career guidance for social justice. **Journal of the National Institute for Career Education and Counselling** v. 36, pp. 2-11. Apr. 2016.
- HOLLAND, John L. A theory of vocational choice. **Journal of Counseling Psychology**, v. 6, n. 1, p. 35, 1959.
- JORDAAN, J. P. Exploratory Behavior the Formation of Self and Occupational Concepts. Em D. SUPER, R. STARISHEVSKY, N. MaATLIN, J.P. JORDAAN. **Career Development Self-Concept Theory Essays in Vocational Development** (pp.42-78) New York: College Entrance Examination Board. 1963.
- LASSANCE, Maria Célia. **Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo**. Porto Alegre, UFRGS Editora. 2008.
- PESSENDA, Bruna; MASCOTTI, Thais de Souza; CARDOSO, Hugo Ferrari. Intervenção em orientação profissional em estudantes de escolas públicas brasileiras: uma revisão narrativa. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 123-138, set. 2018.

- RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, dez. 2005.
- RIBEIRO, Marcelo Afonso et al. Some contributions from Latin American career counselling for dealing with situations of psychosocial vulnerability. **Int J Educ Vocat Guidance** v. 15, n.1, pp.193–204, 2015.
- SANTOS, A. et al. Oficinas de sensibilização às questões profissionais realizadas com estudantes do ensino médio de escola pública. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 25, n.1, 151-172. 2016.
- SAVICKAS, M. L. Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. HARTUNG, M. SAVICKAS, W. WALSH (Eds.) **The APA handbook of career intervention** (Vol. 1, pp. 129-143). Washington, DC: APA Books, 2015.
- SEPULVEDA V, Leandro; VALDEBE-NITO I, María José. ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 40, n. 1, p. 243-261, 2014.
- SILVA, Camila Domingues et al. Orientação profissional em cursinhos populares: uma revisão acerca dos estudos brasileiras. **Revista Sul Americana de Psicologia**, v3, n1, Jan/Jul, 2015.
- SOARES, Dulce Helena Penna et al. Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 746-759, dez. 2007.
- SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues et al. Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 223-234, abr. 2014.
- SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Rev. bras. orientac. prof.**, v. 4, n. 1-2, p. 1-11, 2003.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Escalas de interesses vocacionais (EIV): Construção, validade fatorial e consistência interna. **Psicologia em estudo. Maringá. Vol. 13, n. 1 (jan./mar. 2008), p. 179-186.**, 2008.
- VALORE, Luciana Albanese. O desamparo adolescente na adolescência contemporânea: Contribuições da orientação profissional. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 09-18, jan./mar. 2012
- VALORE, Luciana Albanese; CAVALLET, Luiza Helena Raittz. Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 354-363, Aug. 2012.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 289-297, dez. 2010.

**Ações
Extensionistas
em contextos de
proteção social**

Investindo em intervenções preventivas: uma experiência de grupo com pré-adolescentes em uma instituição de terceiro setor

*Mariana Silva Cecílio,
Juliana de Oliveira,
Marina Fernanda Soares,
Thais Queiroz Da Silva e
Fabio Scorsolini-Comin*

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, Lei n.º 8.069/1990), fruto de uma mobilização da sociedade civil, rompeu com antigas práticas de atendimento voltadas a crianças e adolescentes (Código de Menores 1927/1979), inaugurando, com maior veemência, seus direitos na legislação brasileira. Como avanço, pode-se mencionar a preconização de uma doutrina de proteção integral e a instituição de mudanças expressivas na política de atendimento voltada a esse público, especialmente àqueles em situação de vulnerabilidade e violência. No bojo desses marcadores macrosociais, este presente capítulo se apresenta como um relato de experiência profissional, cujo objetivo é refletir sobre a importância de um trabalho com crianças e pré-adolescentes, de cunho preventivo e na modalidade grupal, bem como encontrar possíveis repercussões de uma Ação Extensionista na formação profissional de estudantes de Psicologia. A seguir, trataremos o contexto no qual essas ações se inserem. Para atender às necessidades de atenção à infância, sobretudo a partir do século XX, foram criadas ou readaptadas estruturas institucionais, de forma a compor parcerias com

as principais instituições sociais estabelecidas até o momento: a escola e a família (FRIZZO; SARRIERA, 2005). Compondo e ampliando a rede de apoio social, caracterizada pela disponibilidade de recursos externos (formais ou informais), uma rede intersetorial ganhou espaço ao frisar reforço às estratégias de enfrentamento das situações cotidianas da vida em diferentes domínios. A fim de não ocupar mais o papel essencialmente assistencialista, a rede passou a articular equipamentos sociais como: sistema de saúde, sistema de assistência social, sistema educacional, sistema de segurança pública, dentro outros que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) (FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016).

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) – formado tanto pela integração quanto pela articulação entre o Estado, as famílias e a sociedade civil, composto por órgãos governamentais e não governamentais, que visam a assegurar o cumprimento e a exigibilidade dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, estabelecidos na legislação – visa a atender aos eixos de promoção, defesa e controle de efetivação de direitos (FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016). Sabendo que a articulação da rede implica que ela se escute e se fale – sobretudo em relação às ações a serem tomadas no atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias (OLIVEIRA; PFEIFER; RIBEIRO; GONÇALVES; RUY, 2006) –, essa articulação se torna ainda mais importante quando instituições e profissionais atendem este público com suspeita ou violação de direitos, vítimas de maus tratos e outros tipos de violência. A intenção é evitar ações isoladas ou fragmentadas e investir em movimentos de prevenção, responsabilização do agressor e atendimento à vítima (IPOLLITO, 2004; FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016), que se mostram imprescindíveis.

Especificamente sobre intervenções preventivas, a literatura alerta para a importância do atendimento em rede tanto para o enfrentamento do fenômeno da violência quanto para efetividade das ações de proteção de crianças e adolescentes (FALEIROS, 2008; FARAJ; ARPINI, 2016; FARINELLI; PIERINI, 2016). Este público se apresenta, cada vez mais, como prioritário ao que se refere a políticas de proteção, sobretudo no campo de intervenções quando direitos são violados, no entanto ainda pouco se fala em atuações preventivas (POLETTI; SOUZA; KOLLER, 2012), tanto em investigações científicas quanto em intervenções políticas.

Lutti (2008) divide as ações de prevenção à violação de direitos em níveis primário, secundário e terciário. O primeiro refere-se às estratégias

que visam a evitar a ocorrência da violação, tais como estratégias, dirigidas a toda população, que possam incluir a produção de leis, campanhas educativas e de divulgação de informações, além de orientação e apoio às pessoas. Já no nível secundário, as ações são voltadas às populações de risco, que possam estar mais suscetíveis ou vulneráveis às situações de violência ou violação de direitos. Aqui, são focados programas de treinamento aos agentes públicos da saúde, segurança pública, educação e justiça, a fim de estimular o respeito aos direitos dos cidadãos. No nível de prevenção terciária, as intervenções são realizadas quando a violência ou violação já ocorreu, objetivando cessar imediatamente o ato praticado e reduzir as consequências causadas aos indivíduos envolvidos.

Nesse sentido, quando se fala em prevenção à violência, a Organização Pan-Americana de Saúde sinaliza que esta pode ser compreendida como a redução na frequência de novos casos, com a diminuição ou a eliminação das causas fundamentais e dos fatores de risco, bem como a menor exposição a riscos a partir de resultados diretos e indiretos de políticas públicas e programas (SILVA; ASSIS, 2018). Para tanto, diante destas considerações, é pensando na proposta de alcançar uma comunidade em situação de vulnerabilidade, que dispõe de poucos recursos no bairro, que o estágio de Psicologia Jurídica de uma universidade privada localizada em uma cidade de médio porte no Estado de Minas Gerais propõe a realização de um trabalho, por alunos de 9º e 10º período, em espaços que lidam com uma demanda de riscos e agravos psicossociais. Esta experiência de estágio será narrada a seguir.

Uma experiência de grupo com meninas pré-adolescentes

A experiência de grupo a ser relatada faz parte de uma vivência em Estágio Supervisionado em Psicologia Jurídica I e II, realizado ao longo do ano de 2018. O Estágio de Psicologia Jurídica era supervisionado pela primeira autora – que pertence a uma equipe de quatro supervisoras –, amparado e fundamentado em aparatos teóricos das áreas de Psicologia Jurídica e Psicologia do Desenvolvimento, os quais deram suporte necessário para melhor compreensão do tema de interesse, ao que se refere à atuação e à

intervenção com foco no atendimento de crianças e adolescentes. A proposta é pautada na modalidade de Extensão Universitária, que tem como prioridade a comunidade externa, sendo a prática discutida não somente em supervisões, mas também em eventos universitários, por meio de palestras e rodas de conversa, com o intuito de que a experiência possa servir de referência e venha ser fonte multiplicadora de ideias em outras atividades. A atuação é realizada em período anual, ou seja, com rotatividade anual de alunos, de forma que estes atuem por tempo considerável, a fim de beneficiar tanto a instituição parceira de terceiro setor, que atua em contra turno escolar, quanto a comunidade a qual ela se encontra vinculada, evitando uma atuação fragmentada.

Sem fins lucrativos, sendo parceira da administração pública no atendimento às famílias, aos indivíduos e aos grupos em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal (BRASIL, 2017), a Instituição parceira onde foi realizado o estágio integra a rede socioassistencial, configurando-se como entidade social, e pertence ao Eixo de Promoção no Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que tem por um de seus objetivos transformar em ações práticas o que está previsto na lei. Criada com este objetivo, apresenta-se como uma das possibilidades de enfrentamento ao que compreendemos fazer parte do conceito de vulnerabilidade social. Vulnerabilidade que se configura ao observarmos as condições de vida dos segmentos populacionais que naquele bairro residem, carentes por apresentarem dificuldades materiais, bem como relacionais e culturais, com acesso precário a serviços públicos e uma instabilidade quanto à inserção no mercado de trabalho (SEMZEZEM; ALVES, 2013), colocando, também, em evidência o sentimento de desproteção social. O intuito é oferecer espaço de convivência e de ensino para crianças de educação infantil, enquanto, no contra turno escolar, são ofertadas atividades de proteção e acolhimento a crianças e adolescentes, de 6 a 17 anos, que tenham seus responsáveis trabalhando ou impossibilitados de ficar em casa no turno em que não estão na escola. Compreendida como uma instituição de terceiro setor, esta ONG encontra-se como um elo integrador entre as demandas sociais e educacionais oriundas da população de baixa renda e as políticas públicas, atuando com uma missão socioeducativa e que visa ao desenvolvimento da cidadania (GALVÃO; MARINHO-ARAÚJO, 2017)

A parceria já acontece há alguns anos, sendo que a coordenação da instituição identifica a necessidade de um trabalho constante com crianças,

adolescentes e suas famílias, por identificar uma fragilidade nos laços, problemas de comportamento – como manifestações de agressividade ou dificuldade de acompanhar a sala em atividades – e sinais de negligência quanto a alguns aspectos higiênicos quando retornam para a instituição no dia seguinte. Por esse motivo, grupos com crianças e adolescentes foram criados para serem trabalhados ao longo do ano, paralelamente a atendimentos individuais, que também foram ofertados pelo Estágio. A dupla de estagiárias coautoras conduziu dois grupos: um com crianças de 7 a 9 anos; outro com pré-adolescentes de 10 a 12 anos, foco de interesse neste relato.

Para que essa atividade viesse a ocorrer conforme o planejamento, alguns cuidados foram tomados. A começar, foi solicitada à instituição uma sala reservada em que os grupos poderiam ocorrer semanalmente sem interferências externas. O intuito era criar um espaço continente de elaboração de sentimentos e questões suscitadas, a partir de uma escuta ativa de todos os membros, que permitisse o esvaziamento de emoções, pautando-se no princípio do sigilo e resguardando as questões éticas envolvidas. Com relação à metodologia empregada, a proposta foi baseada na ideia de Grupos Reflexivos, uma modalidade de grupo operativo indicada para se trabalhar a aquisição de atitudes internas, sem o propósito de interpretar as exposições de seus integrantes, mas favorecer o protagonismo grupal, enriquecendo o repertório de sentimentos e comportamentos dos participantes (CECÍLIO; HUEB; FARINELLI, 2019; OSÓRIO, 2007; ZIMERMAN, 2010). Nesta configuração, a composição do grupo seguiu a seguinte proposição: estagiária coordenadora, estagiária cocoordenadora e três meninas pré-adolescentes de 10 a 12 anos, que ficam na instituição em regime contra turno. Os grupos aconteciam, em média, com duração de 1h30min (uma hora e meia), semanalmente.

As atividades desenvolvidas se basearam em reflexões e discussões de assuntos, utilizando materiais como filmes, imagens, música, dinâmicas e brincadeiras que pudessem trabalhar temas como: construção de vínculos; sentimento de pertença aos diferentes grupos a qual pertencem; família; relacionamentos (laços de amizade e amorosos); emoções e a dificuldade de expressar sentimentos; autoestima e autocuidado; as diferentes formas de se comunicar e a importância de comunicar ao outro o que sente ou deseja; fase de transição para a adolescência; direitos e deveres enquanto adolescentes; movimentos de cuidado e empatia; respeito ao outro e a

identificação do que poderia se configurar bullying; frustração; sonhos; entre outros tantos temas que emergiam durante os encontros e se mostrassem expressivos, como: a violência contra a mulher; os papéis dos pais ou responsáveis; pessoas que admiram e/ou sentem saudade; e o valor de se fechar ciclos para iniciar outros.

O intuito em se trabalhar com essas ferramentas foi o de buscar a reflexão sobre o cuidar de si e cuidar do outro, construindo e aprimorando habilidades sociais assertivas no manejo de conflitos e problemas interpessoais. A literatura mostra que se torna premente, como estratégia preventiva a situações de risco, o desenvolvimento de habilidades sociais de caráter interpessoal, manejo das emoções, comunicação assertiva, tomada de decisão e pensamento crítico (MURTA et al., 2013). Nesse sentido, foi construído um espaço de escuta e acolhimento no grupo, a fim de possibilitar o estabelecimento de interações de confiança, a criação de vínculo e a construção de identificações e/ou diferenciações entre as participantes, a fim de se alcançar os objetivos planejados nesta intervenção.

Para que isso acontecesse, algumas técnicas de manejo foram utilizadas, de forma a se criar “etapas” na condução do grupo, conforme ele iria se delineando: a) construção de vínculo, realizando atividades de sensibilização do grupo e permitindo que o sentimento de suposta “fragilidade”, vivenciado por todas elas, aproximasse-as; b) fortalecimento deste vínculo, a fim de que criassem uma identidade grupal a partir de propostas de atividades em que precisavam trabalhar em equipe, enaltecendo cada presença como fundamental e insubstituível; c) momento de explorar as capacidades e limitações, para que vivenciassem sentimentos de potência e frustração, sendo possível refletir sobre o autocuidado e a empatia, exercitando o não julgamento e dosando a ansiedade; d) alternância entre encontros reflexivos e lúdicos, para que fossem abordados assuntos que as sensibilizavam – como falar de pessoas importantes e/ou ausentes e relatar desentendimentos com seus pais ou responsáveis – e pudessem elaborá-los em intervalos quinzenais; e) a caminhada para a finalização, aproveitando esta sensibilização com o intuito de compreenderem que, ali, puderam estabelecer uma rede de apoio, em que a escuta e a confiança entre elas foram fundamentais; encerramento com a produção de um “mimo” que contemplava a ideia do que vivenciaram ao longo de toda a trajetória juntas.

Nas primeiras duas etapas, contratos foram feitos de modo a serem estabelecidas regras que as contemplassem, bem como pudessem acreditar que ali era o espaço de pertença a elas, sendo resguardado o sigilo tanto em relação à instituição quanto aos seus pais ou responsáveis. Eram notáveis as tentativas de testarem as coordenadoras do grupo se esta regra poderia ser infringida, como quando apresentavam alguns comportamentos desafiadores e perguntavam se estes seriam contados para a direção ou até mesmo se seus pais seriam chamados. Da mesma forma, observaram-se testes sobre a durabilidade do grupo, sobretudo quando uma das coordenadoras precisava se ausentar no dia ou quando entraram de férias ao final do primeiro semestre, podendo ser elencado um exemplo em que uma das meninas fez um comentário do tipo: “como vamos saber se vocês (as alunas) não vão nos abandonar?”. Por fim, as coordenadoras foram testadas quando as pré-adolescentes faziam o movimento de questionarem o porquê faziam perguntas e as levavam a pensar. Em uma das ocasiões, a atividade organizada foi um convite para que trocassem de papéis, sendo concretizado pela vestimenta dos jalecos¹ pertencentes às alunas, permitindo que as integrantes experimentassem a sensação de conduzir um grupo, propor atividades, instigar a reflexão e realizar o encerramento de como havia sido aquele encontro. Para Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), a maneira como os papéis/contra papéis são assumidos e atribuídos representam as múltiplas formas das pessoas se relacionarem, podendo favorecer ou limitar ações/emoções/concepções, levando a uma nova produção de sentidos. No referido dia, todas as pré-adolescentes manifestaram a dificuldade de se conduzir um grupo, dizendo ser “cansativo” e exigir “pensar rápido”, desejando devolver esta função às estagiárias.

Além do que já foi mencionado sobre as primeiras etapas, é imprescindível considerar que, inicialmente, as meninas não se mostraram resistentes a formar o grupo, mas apresentaram autoestima baixa e desmotivação, despertando a necessidade de se trabalhar com elas o autocuidado. Por meio de dinâmicas, exercitaram o reconhecimento e o fortalecimento de suas qualidades – citadas por elas mesmas ou pelas colegas –, favorecendo, assim, o autoconhecimento. Nesse sentido, elas foram encorajadas a falar sobre si mesmas, elucidando suas potencialidades, bem como suas

1 A utilização de jalecos é uma obrigatoriedade na realização do estágio no Curso de Psicologia, para a devida identificação dos alunos nos campos em que estiverem executando as atividades.

dificuldades que poderiam ser trabalhadas. A partir disso, foi possível abordar, também, questões relativas à tolerância e à frustração, já que uma das participantes demonstrava dificuldades em lidar com situações de perda em brincadeiras onde a competição se fazia mais aflorada. O que desejamos enfatizar, aqui, é a importância de incentivar não apenas o autoconhecimento, mas a ampliação de repertório, haja vista que o trabalho de competências sociais na infância é percebido como fator de proteção e de maximização do desenvolvimento infantil, favorecendo a construção de relações afetivas de qualidade (CIA; PAMPLIN; PRETTE, 2006).

Concernente à ideia de ampliação de repertório, o desenvolvimento de outras habilidades sociais também foi possível no período de intervenção, entre as etapas “c” e “d”, com ênfase nesta última. Em um encontro organizado para se discutir sobre violência contra as mulheres, utilizando um vídeo² como recurso disparador, falas se sobressaíram sobre relatos de violência que as meninas já haviam presenciado ou ainda presenciavam. O grupo veio a refletir aspectos importantes sobre o tema, tais como a identificação de fatores de risco e formas de evitar que esse tipo de violência pudesse vir a acontecer, além de seus direitos e deveres, que poderiam auxiliar no combate a essas situações, começando pela confiança em uma rede de apoio, para que fosse feita uma oportuna denúncia. Observou-se, também, que o momento foi propício para estimulação de movimentos empáticos entre as participantes, já que a conversa gerou comoção por parte de alguns integrantes.

Sobre este aspecto, é importante ressaltar o quanto o estímulo ao protagonismo juvenil é um princípio chave na busca pela garantia dos direitos infanto-juvenis, mobilizando crianças e adolescentes a se sentirem empoderados e capazes de mudarem suas realidades, desenvolvendo recursos para lidarem com adversidade. Essas práticas se mostram como um pilar importante no trabalho preventivo, pois, em situações de violência, crianças e adolescentes mais conscientes de seus direitos e deveres têm a possibilidade de evitar agravos dessas práticas ou até a ocorrência das mesmas (POLETTTO; SOUZA; KOLLER, 2012).

2 Desenho que conta a história de uma moça que vivencia uma realidade triste de brigas em casa com seu companheiro, mas inicia um processo de autoconhecimento e empoderamento a partir do momento em que começa a cuidar de sua autoestima e investir em sua vida pessoal e profissional, optando por quebrar o ciclo de violência, saindo de casa e recomeçando a vida.

O que merece ser destacado se refere à utilização da escuta como recurso indispensável entre coordenadoras-participantes, participantes-coordenadoras e participantes-participantes. A este recurso, demos o nome de Escuta Ativa ou Qualificada. Entendemos a Escuta Qualificada, aventada por Raimundo e Cadete (2012), como ir além do simples ouvir, considerando o propiciar de um espaço para que o falante manifeste seus pensamentos e sentimentos relativos a necessidades e dúvidas. Faz parte desta escuta a interação, o ver o outro de forma integral, a partir de suas certezas ou verdades, da sua história de vida. A escuta, nesse sentido, é vista pela perspectiva do cuidado, possibilitando “a construção de vínculos, a produção de relações de acolhimento, assim como o respeito à diversidade e à singularidade no encontro entre quem cuida e quem recebe o cuidado” (RAIMUNDO; CADETE, 2012, p. 65).

Além da escuta, de maneira sutil e sem utilizar a nomeação, tentou-se, também, trabalhar algumas técnicas de Comunicação Não Violenta – CNV (ROSENBERG, 2006), no sentido de incentivar as pré-adolescentes a comunicarem, de uma forma pacífica e não agressiva, aquilo que sentem necessidade, desejam ou, porventura, tenha as deixado chateadas. O recurso da CNV foi percebido como necessário a partir de situações em que as integrantes se atropelavam na fala ou desqualificavam a fala de uma colega, gerando alguns conflitos. A comunicação, nesse prisma, apresenta-se como primordial, por se tratar de um processo que diz muito sobre a ressonância grupal. Isso quer dizer que pode envolver conflitos e necessidades, sendo preciso realizar a elaboração de mal-entendidos, a partir do compartilhamento e do esclarecimento de pontos de vista, assim como do desenvolvimento da capacidade de criar alternativas em situações de enfrentamento ou superação de obstáculos (SOARES; FERRAZ, 2007). Assim, trabalhar a comunicação se mostrou interessante para que pudessem compreender como um comportamento poderia desencadear outro comportamento, seja ele hostil ou tranquilo.

Para finalizar, encontramos, aqui, um espaço para comentar o desfecho do trabalho realizado. Durante a fase de elaboração do encerramento do grupo, as pré-adolescentes esboçaram, inicialmente, uma dificuldade de se despedirem, sendo conquistada gradativamente a compreensão de que aquele ciclo estava acabando, mas não seria esquecido, pedindo às estagiárias que também não se esquecessem delas. No feedback recebido, quando lembranças foram resgatadas, todas as participantes esboçaram

como aprenderam a escutar sem julgar, a manifestar seus sentimentos e a validar o sentimento do outro, a praticar a inclusão social, bem como a reconhecer seus direitos e deveres tanto na família quanto na comunidade. Apresentaram a ideia de que a oportunidade de vivenciar os grupos – falando, brincando, contando casos – permitiu suscitar reflexões, sobretudo nas entrelinhas – por meio de um olhar ao expressarem alguma emoção –, a respeito do que pensam, sentem e vivenciam em sua rotina diária, em datas comemorativas e nos contextos em que se encontram inseridas (na escola, na família), sendo trabalhadas conforme apareciam e davam sentido à dinâmica grupal. Em muitas das orientações com os pais ou familiares, estes exemplificaram ocasiões em que as meninas vinham contar o que tinham feito naquela manhã com as “psicólogas”, permitindo a inferência de que os grupos estavam atingindo um alcance significativo.

A importância de se pensar intervenções no atendimento de crianças e adolescentes

Por seu histórico de desigualdades sociais, existem alguns grupos no Brasil que possuem trajetórias de discriminação e violências, além de outras formas de violação de seus direitos, tais como as mulheres, os indígenas, os afrodescendentes, os idosos, as crianças, os homossexuais, entre outros. No âmbito da infância, entende-se que essa parcela da população goza de um status especial no que diz respeito à proteção que devem receber, uma vez que são mais vulneráveis que os adultos (POLETTTO; SOUZA; KOLLER, 2012).

O número total de fatores risco aos quais uma criança foi exposta – associados ao período de tempo, ao momento da exposição e ao contexto no qual aconteceu –, são, muitas vezes, mais importantes do que uma única exposição grave (ENGLE; CASTLE; MENON, 1996; POLETTTO; SOUZA; KOLLER, 2012), o que faz com que cada situação deva ser analisada em seu todo, a fim de vislumbrar, nessa visão panorâmica do evento, os elementos de proteção que podem ser acionados e as possibilidades de encaminhamento. Os elementos de proteção, por sua vez, referem-se a fatores que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação. Tanto os fatores de risco quanto os de proteção devem ser analisados em sua relação com demais elementos,

como processos nos quais o contexto (redes de apoio ou ausência delas), as características pessoais (timidez que pode levar a uma depressão ou evitação da delinquência) e a qualidade das relações (apoio/suporte, respeito mútuo, ou a ausência deles) estão intimamente interligados e podem gerar várias configurações (POLETTI; SOUZA; KOLLER, 2012). Os pontos de encontro entre risco e proteção podem ser elementos e informações importantes no planejamento de ações e programas (MORAIS, 2009). Para isso, enfatizamos a importância de os vários atores da rede estarem em alerta e serem sensíveis a esta demanda, como pudemos observar o movimento da instituição, instalada em uma comunidade tida como vulnerável a fatores de risco.

Considerando a ideia de que a escuta e o acolhimento (RAIMUNDO; CADETE, 2012) têm sido observados como uma forma de cuidado – permitindo ver o outro de forma integral, a partir de suas certezas ou verdades, de sua história de vida –, aproveitamos para ressaltar a modalidade de grupo operativo como um importante instrumento de intervenção. Em muitas ocasiões, esta modalidade se apresenta como uma potente indicação para se trabalhar essa escuta e essa aquisição de atitudes internas, viabilizando movimentos como a formação de vínculos, identificações e diferenciações (BASTOS, 2010) nos processos relacionais. Isso significa que o grupo precisa, continuamente, reorganizar-se e recriar-se, em um constante ir-e-vir que quebra estereótipos e se lança a novas situações “emergentes” (SOARES; FERRAZ, 2007).

Neste interim, movimentos como o da Psicologia Positiva trazem à tona a importância de não se ficar restrito apenas aos aspectos que são ruins ou equivocados, na tentativa de repará-los, mas também nas possibilidades de (re)construir e potencializar qualidades positivas presentes em supostos processos de violação de direitos humanos (SELIGMAN, 2002). Rizzini, Barker e Cassaniga (1999) afirmam que, se o desejo é o de buscar combater disparidades e tendências, há que se investir nas potencialidades não somente das crianças, mas também de seus pais (família), valorizando o fortalecimento dos laços parentais. Nesse sentido, pensando nas ações que contemplem a prevenção, deve-se investir na construção de redes de apoio que possam servir como suporte tanto aos pais e familiares quanto às crianças e aos adolescentes. Essa rede tem como objetivo, por meio de programas comunitários, responsabilizar comunidade civil e família pelo cuidado com o público infanto-juvenil (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 1999).

A orientação a pais e familiares como um recurso sistêmico de intervenção

Ao permitirmos a reflexão de que a família, geralmente alocada em um papel de solução e culpa, não é, sozinha, a instituição responsável pela qualidade de vida dos seus membros (FRIZZO; SARRIERA, 2005), encontramos a oportunidade de promover a escuta e o acolhimento de todos que chegam enquanto demanda. Sob este panorama, como as mesmas autoras enfatizam, passamos a considerar e a promover a integração de uma rede em que as intervenções psicossociais busquem superar as dificuldades de um trabalho interdisciplinar e interinstitucional. Isso quer dizer que se mostra fundamental uma escuta qualificada de todos aqueles que cuidem, convivam ou trabalhem com crianças e adolescentes, de forma a se mostrarem acessíveis para um pedido que possa vir a se apresentar nas entrelinhas, como um gesto de confiança e pedido de amparo.

Foi pensando no valor das relações entre pais e filhos – compreendendo a importância de a família se apresentar como “um ambiente incentivador, protetivo e seguro, no qual as pessoas possam aprender e se desenvolver” (POLETO; KOLLER, 2008, p. 411) – que foi desenvolvido um trabalho paralelo de orientação a pais e familiares. Estes foram contatados desde o início da realização dos encontros. A ideia é que, a priori, ficassem cientes do trabalho a ser desenvolvido e, ao longo do ano, participassem de orientações, sendo reservados horários específicos e individuais. Essas orientações foram pensadas com o intuito de propiciar um espaço de escuta, percebendo-se movimentos de desejarem saber o que as estagiárias observavam sobre suas filhas, fazerem validações de suas qualidades, desabafarem sobre supostas dificuldades de convívio e apresentarem dúvidas sobre como deveriam agir diante de algumas tomadas de decisões ou de alguns comportamentos.

As orientações foram pensadas em um enquadre de, pelo menos, três encontros ao longo do semestre: no início, para conhecer o trabalho e construir um vínculo de confiança; no meio do semestre, para checar informações (sem infringir qualquer aspecto de sigilo combinado com as pré-adolescentes), ouvir preocupações e expectativas, acompanhar a relação pais-filhas, conhecer a rotina dos membros da família e quais eram momentos os destinados a atenção às filhas, sobretudo em relação à escola; e ao final, para que os pais pudessem fazer considerações ou

tirar dúvidas sobre como perceberam as filhas ao longo do semestre, bem como para incentivá-los a ficarem próximos e participarem de suas férias. No segundo semestre, as orientações aconteceram com o mesmo número de encontros, contudo o foco foi o aprofundamento de questões e um trabalho voltado para uma comunicação mais afetiva entre os membros da família, também lançando mão das técnicas de Comunicação Não Violenta (ROSENBERG, 2006). Ao final do semestre, foi realizado um encerramento, acolhendo as demandas e validando tanto o esforço quanto a participação desses pais durante todo o percurso. Angústias foram anotadas para serem trabalhadas no semestre seguinte, na continuidade do estágio com outras alunas.

É mister destacar que a adesão dos pais ao trabalho foi identificada como satisfatória, de modo que todos eles compareceram, ao menos uma vez, para falar sobre seus filhos. Neste espaço reservado, os pais/responsáveis demonstraram curiosidade a respeito da participação e da educação manifesta por eles, além de fazerem alguns pedidos específicos do que gostariam que fosse trabalhado em grupo. Observaram-se, neste aspecto, algumas angústias frente a determinadas fases que a família estava passando, como a chegada de um irmãozinho ou o distanciamento de um pai, por exemplo. Explicou-se que as atividades realizadas deveriam surgir como demanda do grupo, podendo ser apresentada por um dos membros em alguma ocasião, caso contrário, não poderíamos abordar determinados assuntos. Ao mesmo tempo, esses responsáveis foram acolhidos, ao passo que as alunas se comprometeram a observar se essas angústias levantadas surgiriam, para que pudessem atuar nesse sentido.

Mostra-se fundamental, também, mencionar que, além das duas estagiárias que conduziram o grupo, uma terceira aluna ficou responsável pela atuação como psicóloga da instituição – recebendo o nome de “Institucional” –, desenvolvendo um trabalho *in loco* com funcionários, educadores, coordenação, crianças, adolescentes e, também, com os pais em reuniões. Esta aluna construiu uma proposta lúdica de “Orientações aos pais”, sendo utilizada tanto por ela, nas reuniões, quanto pelas demais estagiárias, em seus encontros individuais com pais e familiares. Frases de efeito foram escritas de forma a fazer um convite à importância do papel da família no processo de aprendizagem, como seguem os exemplos: (1) *“ajude a criança a desenvolver a escuta, converse e leia para ela. Incentive-a a prestar atenção, aguardar a sua vez e respeitar os mais velhos. Agora é o*

momento!"; (2) "tire um tempo para ouvir o seu filho e se comunique sem violência. Ele precisa confiar em você. Diga sempre que ele é importante em sua vida!"; (3) reconheça e valorize cada conquista de autonomia de seu filho. Nunca o reprima ou castigue em caso de falha ou regressão. Sempre que possível, elogie-o". As frases foram construídas a partir de um trabalho de observação e escuta tanto das pré-adolescentes quanto dos pais e da diretora da escola. Preocupações elencadas sobre como os pais/responsáveis poderiam ser mais presentes na vida de seus filhos – quando estes se mostravam agressivos, desafiadores ou até mesmo carentes de atenção – foram o pontapé inicial para que vivenciassem a experiência e observassem as reações na relação familiar.

O intuito foi sensibilizar os pais para uma escuta e uma comunicação mais carinhosa, a fim de que compreendessem o ambiente familiar como rede de apoio e confiança, sempre incentivando a participação em atividades escolares, culturais e de lazer com as filhas. Nesse sentido, esclarece-se que a função da escuta pelo viés preventivo pode ser o diferencial valioso de um prognóstico mais favorável, com encaminhamentos e intervenções necessárias e adequadas, tanto para os pais quanto para os filhos, visando à garantia da proteção e do cuidado de nossas crianças e de nossos adolescentes.

(In) vestindo a camisa da prevenção na formação profissional do aluno

Considerando que a escuta e o acolhimento têm sido observados em vários campos de atuação do psicólogo, sobretudo quando falamos de suas intervenções na rede de proteção social de crianças e adolescentes (HENNINGTON, 2005), o presente relato de experiência visou a contribuir, de maneira significativa, para as discussões quanto aos modos de exercício de atuação de estagiários de Psicologia em um espaço educacional em regime contra turno escolar. Como já se imaginava, a proposta de se trabalhar com grupos na modalidade preventiva não foi compreendida e aceita de imediato, levando as estagiárias a sentirem a experiência como desafiadora, frente à desconfiança acerca do alcance e dos resultados da

prevenção. Desse modo, ratifica-se a premissa de que os diferentes espaços ocupados e as atividades realizadas pela especialidade de Psicologia Jurídica ainda não são bem compreendidos e delineados, além de serem constantemente atrelados ao contexto judiciário.

A nossa intenção, aqui, foi salientar a necessidade de se olhar para o público que chega aos serviços da rede, formado por crianças, adolescentes e suas famílias, para além das possíveis intervenções que devem ocorrer quando se instala algum tipo de violação dos direitos humanos. Em outras palavras, a ideia é que possamos investir na transformação de uma cultura assistencial que atua quando esta demanda se apresenta em uma cultura assistencial que olhe para o sujeito enquanto protagonista de sua história, incentivando-o a ampliar o seu repertório e preparando-o para lidar com as diferentes situações que ele possa a vir enfrentar ao longo da sua trajetória de desenvolvimento.

Como psicólogos, professores e supervisores da área, a nossa preocupação repousa em frisar, para os alunos em formação, que tão importante quanto a denúncia de uma violação – que se apresenta de forma pontual – é a atuação antes, durante e/ou após a sua ocorrência. Antes, a partir de projetos e atendimentos que permitam a participação da comunidade, de forma a criar um espaço de acolhimento e escuta em que os membros envolvidos possam compartilhar experiências, ouvir o outro e, principalmente, escutar-se. Durante, partindo do pressuposto de que a violência ou as situações de riscos e agravos obstruem a capacidade de pensar, sentir e criar dos envolvidos. Essa atuação visa não somente ao acolhimento mediante o sofrimento ou a situação de risco já instalada, mas à possibilidade de permitir, aos sujeitos, que os seus discursos sejam narrados por meio de suas próprias perspectivas, sem julgamento ou ação disciplinadora.

Por fim, a atuação pós-ocorrência se apresenta a partir de, pelo menos, dois enfoques: um trabalho que auxilie no processo psíquico de elaboração dos acontecimentos e o desenvolvimento de ferramentas internas de enfrentamento à realidade permeada por situações de risco e agravos psicossociais, bem como ampliação de repertório para criar formas alternativas de pensar, sentir e agir ao que se apresentar como demanda a ser enfrentada em algum momento. Nesta fase pós, portanto, a ideia é que se atue, também, de maneira preventiva, para que os envolvidos não

apenas enfrentem uma realidade, mas também aprendam a desenvolver recursos para evitar que sejam vivenciadas outras situações que se configurem como risco ou para que se promovam novos horizontes de ser e estar no mundo.

É mister salientar que a proposta de atuação apresentada não tem como objetivo se colocar como solucionadora de problemas, no sentido de dar garantias de que a violação de direitos não venha a acontecer. No mesmo norte, não visa, também, a desqualificar qualquer outro tipo de serviço prestado ou de realização de atendimentos que não tenha como foco o caráter preventivo ou até mesmo grupal, mas, sim, aprimorar a qualidade daquilo que é oferecido, lançando mão de uma escuta e um acolhimento aprendidos e desenvolvidos durante a formação em Psicologia.

O presente relato se apresenta como um convite a uma discussão mais ampla acerca das oportunidades de intervenção da Psicologia em diferentes espaços, considerando sempre a sua interlocução com áreas afins, firmando um papel de corresponsabilização no cuidado e na prestação de serviços às crianças e aos adolescentes, bem como às suas famílias. A atuação na e com a comunidade externa, na modalidade de Extensão Universitária, vem ao encontro desta perspectiva, por enfatizar o nosso compromisso não apenas com a quantidade de atividades realizadas, mas também, principalmente, com a qualidade desta atuação, pautada no diálogo teórico-prático profissional. Nesse sentido, as universidades podem atuar como importantes polos de intervenção, não somente pelo fato de a rede na qual depositamos todos os esforços e todas as expectativas de absorção desta demanda encontrar-se saturada, sendo impossibilitado o acompanhamento psicológico, mas, também, por se apresentarem como um espaço imprescindível de formação profissional, ampliando perspectivas de atuação e incentivando um ‘intervir’ para aquilo que ainda se mostra invisível aos olhos.

Referências

- AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Dialogismo e a intervenção de processos desenvolvimentais humanos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n.40, p. 235-250, maio 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/03.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2019.
- BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo informação**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 mar. 2019.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.
- CECÍLIO, M. S.; HUEB, M. F. D.; FARINELLI, M. R. Vivenciando uma oficina preparatória para adoção: um relato de experiência. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 94-109, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 08 mar. 2019.
- CIA, F.; PAMPLIN, R. C.; PRETTE, Z. A. P. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 395-406, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863-2006000300010X&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 08 mar. 2019.
- ENGLE, P. L.; CASTLE, S.; MENON, P. Child development: Vulnerability and resilience. **Social Science Medicine**, v. 43, n. 5, p. 621-635, 1996. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0277953696001104>>. Acesso em 08 mar. 2019.
- FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege**: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes (2. ed.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 100 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=638-vol-31-escqprotege-elet-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 08 mar. 2019.
- FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Notificação da Violência: Percepções de Operadores do Direito e Conselheiros Tutelares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 907-920, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000400907-&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 08 mar. 2019.
- FARINELLI, C. C.; PIERINI, A. J. O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. **O Social em Questão**, n. 35, p.63-86, 2016. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_35_3_Farinelli_Pierini.pdf>. Acesso em 08 mar. 2019.

- FRIZZO, K. R.; SARRIERA, J. C. O Conselho Tutelar e a rede social na infância. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 175-196, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103=65642005000300009-&script-sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 08 mar. 2019.
- GALVAO, P.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar em ONGs: Desafios Profissionais e Perspectivas Contemporâneas de Atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 467-476, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413=85572017000300467-&script-sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 17 mar. 2019.
- HENNINGTON, E. A. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. **Caderno de Saúde Pública**, v. 21, n. 1, p. 256-265, Feb./2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000100028&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Mar. 2019.
- IPOLLITO, R. (Ed.). **Guia escolar: Método para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Presidência da República, Secretaria do Especial dos Direitos Humanos, 2004, 242 p. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2019.
- LUTTI, C. T. O. A prevenção da violência contra crianças e adolescentes. In: WAKSMAN, R. D.; HIRSCHHEIMER, M. R. (Org.). **Combate à violência contra crianças e adolescentes**. São Paulo: Condeca, 2008.
- MORAIS, N. A. **Trajетórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção**. 2009. 241p. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- MURTA, S. G.; SANTOS, B. R. P.; NOBRE, L. A.; ARAÚJO, I. F.; MIRANDA, A. A. V.; RODRIGUES, Í. O.; FRANCO, C. T. P. Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 263-288, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103=65642013000200005-&script-sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 08 mar. 2019.
- OLIVEIRA, V. L. A.; PFEIFFER, L.; RIBEIRO, C. R.; GONÇALVES, M. T.; RUY, I. A. E. Redes de Proteção: Novo paradigma de atuação – experiência de Curitiba. In C. A. LIMA (Ed.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, p. 143-149.
- OSÓRIO, L.C. **Grupoterapias: abordagens atuais**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 176 p.
- POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103=166-2008000300009x&script-sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 08 mar. 2019.

- POLETTI, M.; SOUZA, A. P. L.; KOLLER, S. H. (Eds.). **Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos** - Um manual de capacitação para educadores. Porto Alegre: Editora IDEOGRAF, 2012, 248 p.
- RAIMUNDO, J. S.; CADETE, M. M. M. Escuta qualificada e gestão social entre os profissionais de saúde. **Acta Paulista de Enfermagem**, 25(spe2), p. 61-67, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ape/v25nspe2/pt_10.pdf>. Acesso em 08 mar. 2019.
- RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Educar em Revista**, n. 15, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104=40601999000100011-&script=sci_abstract>. Acesso em 08 mar. 2019.
- ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006, 288 p.
- SELIGMAN, M. Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. SNYDER; S. J. LOPEZ (Eds.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 3-9.
- SEMZEZEM, P.; ALVES, J. M. Vulnerabilidade Social, abordagem territorial e proteção na política de assistência social. **Serviço Social Revista**, v. 16, n. 1, p. 143-66, 2013. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/16115>>. Acesso em 08 mar. 2019.
- SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. A prevenção à violência em programas interdisciplinares que atuam em escolas brasileiras e portuguesas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2899-2908, 2018. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232018000902899&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 08 mar. 2019.
- SOARES, S. M.; FERRAZ, A. F. Grupos operativos de aprendizagem nos serviços de saúde: sistematização de fundamentos e metodologias. **Escola Anna Nery**, v. 11, n. 1, p. 52-57, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452007000100007. Acesso em 08 mar. 2019.
- ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artmed, 2010, 248 p.

Desenvolvimento de condutas autoprotetivas em relação à violência: descrição e avaliações iniciais de um Projeto de Extensão direcionado a crianças

*Débora Ananias Guimarães,
Neli de Faria Henriques Cacoza de Souza e
Alex Sandro Gomes Pessoa*

A conceituação da violência não é uma tarefa fácil. Wieviorka (2006) afirma que o fenômeno da violência não se reduz a uma imposição corporal (bater, empurrar ou espancar), mas também considera a percepção que se tem a seu respeito e as representações que uma dada sociedade constrói no decorrer do tempo e na tessitura das relações sociais. Para efeitos deste capítulo, compartilha-se, com Libório (2003) e Chauí (1998), a concepção de violência como eventos e situações caracterizadas pela coisificação do sujeito nas relações interpessoais, sua conversão em objetos, sua destituição enquanto sujeitos de direitos e desejos. Além disso, ocorre nas assimetrias que são estabelecidas, na qual uma pessoa, que passa a ser um dos polos da relação, é desumanizada. Pessoa (2011) complementa essa definição apontando que a violência é estabelecida quando uma das partes faz uso de atributos e normativas sociais que legitimam uma condição de superioridade.

Na mesma direção, Minayo (2001) esclarece que a violência se constitui no campo das relações e pode ser compreendida como um

comportamento normatizado. Em outras palavras, ao ser vivenciada repetidamente, geração após geração, passa a fazer parte dos padrões intrapsíquicos, dando a impressão de que faz parte da natureza humana. Pinheiro (2007) reitera que o fenômeno da violência tem suas raízes nos processos civilizatórios. Isso significa que não é algo que ocorre de forma espontânea, independente do contexto e das condições históricas e materiais.

Entende-se, desse modo, que a violência não faz parte da natureza humana, como pontuam algumas correntes teóricas. Trata-se de uma manifestação de ordem cultural, arraigada de modo profundo nas dinâmicas sociais. Ferreira (2002) complementa estas ideias afirmando que a violência acaba sendo naturalizada e até mesmo justificada por discursos inócuos e sem base científica. É, portanto, neste cenário da violência, difundido no tecido social, que crianças e adolescentes estão entre as principais vítimas.

A Violência Contra Criança e Adolescente (VCCA) configura-se numa relação desigual de poder, na qual a criança é vista pelo adulto não como um sujeito de direito, mas como um mero objeto que pode ser manipulado (CUNHA, 2003). A VCCA é uma prática antiga na sociedade brasileira, repetida entre as gerações e, muitas vezes, justificada como parte do processo educativo, ou seja, utilizada, pelo adulto responsável pela criança, como uma suposta prática educativa e formativa (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012). Em uma sociedade adultocêntrica, as crianças são consideradas incapazes e submetidas às vontades dos pais, professores e responsáveis, muitas vezes por intermédio de relações hostis e violentas (COCCO; SILVA; JAHN, 2010; KOIFMAN; MENEZES; BOHRER, 2012; MOREIRA; SOUZA, 2012; CALZA; DELL'AGLIO, 2016).

Brino (2006) enfatiza que, dentre as diferentes formas de VCCA, cerca de 70% são cometidas por familiares e, portanto, são denominadas como violência intrafamiliar. Em consonância com estas afirmações, dados do Ministério da Saúde mostram que a maioria dos casos de violência ocorre nas residências das vítimas (BRASIL, 2010; MALTA et al., 2012; ASSIS et al., 2012).

Alterações emocionais – como medo, vergonha, culpa, ansiedade, tristeza, irritabilidade e raiva –, bem como alterações comportamentais – como conduta hiper sexualizada, abuso de substâncias psicoativas, fugas do lar, furtos, isolamento social, mudanças nos padrões de sono e alimentação –, são, geralmente, notadas nas crianças e nos adolescentes vítimas de

violência (HABIGZANG et al., 2008). Todavia Brino (2006) aponta que a situação de violência vivida pela criança tem diferentes graus de impacto, pois está associada a diversos fatores, como grau de parentesco entre agressor e vítima; tempo pelo qual a relação abusiva se manteve; presença ou não do uso de violência física; fase do desenvolvimento biopsicossocial da vítima; e como foi o apoio familiar e o suporte da comunidade.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2017) aponta o Brasil como um dos 59 países que tem uma legislação que protege as crianças contra castigos físicos. Isso significa que outras 607 milhões de crianças espalhadas pelo mundo não têm proteção legal. Os dados também trazem referência a outros tipos de violência, como, por exemplo, a violência contra crianças pequenas em suas próprias casas. O relatório mostra que três quartos das crianças de 2 a 4 anos do mundo, cerca de 300 milhões, sofrem agressões psicológicas e/ou punição física, tendo como autores seus próprios cuidadores. Além disso, em todo o mundo, uma em cada quatro crianças menores de cinco anos, 177 milhões, vive com uma mãe vítima de violência doméstica (portanto estão expostas à violência que ocorre entre parceiros íntimos). No Brasil, o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde publicado em junho de 2018 confirma o crescimento do número de notificações, sendo que, no período de 2011 a 2017, foram notificados, no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), 1.460.326 casos de violência interpessoal ou autoprovocada. Foram registradas 219.717 (15,0%) notificações contra crianças e 372.014 (25,5%) contra adolescentes.

A manutenção da violência contra crianças e adolescentes justifica-se por fatores como o medo de denunciar os agressores, principalmente quando se trata daqueles que, na verdade, deveriam proteger. Destaca-se, também, a aceitação da violência como forma de “educar” e o despreparo dos serviços para acolhimento e atendimento das vítimas (BRASIL, 2010). Além disso, como as crianças não acessam programas de prevenção, muitas vítimas não desenvolvem recursos psicológicos e sociais para pedir ajuda.

Mesmo com a série de avanços em relação à proteção de crianças e adolescentes – advindos, sobretudo, após a promulgação da Constituição de 1988 e reafirmadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, pode-se notar que pouco tem sido produzido em termos de abordagens preventivas ou, ainda, de criação de estratégias que possam assegurar, principalmente à criança, recursos cognitivos e comportamentais que as

auxiliem na identificação das formas de maus tratos que, porventura, elas possam estar expostas (MOURA et al., 2014; CALZA; DELL'AGLIO, 2016). Prevalecem, ainda, atendimentos após a revelação dos casos de violação dos direitos de crianças e adolescentes (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO BRASIL, 2004).

Como ainda são escassos os programas de prevenção à VCCA e dada a magnitude dos possíveis impactos na vida das vítimas de violência, entende-se que é função das universidades (em parceria com outros segmentos da sociedade), por intermédio dos programas de Ensino, Pesquisa e Extensão, debruçar-se sobre o tema e propor ações eficazes para o enfrentamento dessa problemática. Advoga-se, portanto, que as universidades brasileiras devam se comprometer com as pautas de luta dos movimentos sociais em prol da garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Tendo em vista as repercussões que a violência pode trazer na vida de crianças e adolescentes, bem como o reconhecimento do papel da Universidade no enfrentamento deste problema, este capítulo propõe-se a apresentar o Projeto Extensionista denominado GiraMundo, que tem por finalidade consolidar ações psicoeducativas para prevenção da violência contra crianças.

GiraMundo: apresentação do Programa de desenvolvimento de condutas autoprotetivas para crianças

Nesta seção, será apresentado o Programa GiraMundo, desenvolvido como uma Atividade de Extensão Universitária, que tem sido avaliada positivamente pelos seus proponentes. Desenvolvido, originalmente, no Reino Unido, por Maggie Escartin, dentro de um programa de formação profissional continuada, o programa tinha como objetivo principal capacitar profissionais para atuarem na prevenção do abuso sexual contra crianças. A proposta era a de que os participantes, no caso crianças, pudessem desenvolver mecanismos sociais e psicológicos de autoproteção, de modo que, por meio de brincadeiras e da ludicidade, pudessem identificar e denunciar situações de risco relacionadas ao abuso sexual.

Em 2004, com a autorização da autora, o Instituto de Cultura Brasil Colômbia foi responsável pela tradução do material para o português. O objetivo se mantinha o mesmo, ou seja, atuar na prevenção do abuso sexual contra crianças e adolescentes. Amplamente divulgado no cenário nacional, o manual de desenvolvimento de condutas de autoproteção começou, no ano de 2016, a ser adaptado pelo Grupo de Pesquisa com Populações em Situação de Vulnerabilidade Social (GPPVS), que, na época, era constituído, majoritariamente, por estudantes de psicologia e da pós-graduação de uma universidade particular localizada no interior do Estado de São Paulo. As atividades do GPPVS foram encerradas no ano de 2017 devido ao desligamento do coordenador (terceiro autor deste capítulo) junto à instituição sede. O grupo fez uso desse material para o desenvolvimento de um Projeto de Extensão Universitária, posteriormente denominado GiraMundo. Este nome, que parecia mais lúdico e atrativo para o segmento etário em questão, foi escolhido para que as crianças participantes se familiarizassem com a proposta, bem como se identificassem com as ações previstas em seus módulos.

Assim, é importante frisar que o Projeto GiraMundo teve, como base, o manual criado por Maggie Escartin, em sua versão já traduzida para o português. Entretanto o processo de adaptação, realizado pelo grupo de pesquisa supracitado, consistiu em três etapas distintas, porém complementares: 1) ampliar as ações para a prevenção de outras modalidades de violência (psicológica, física, negligência e abandono); 2) adaptar algumas das atividades levando em consideração não apenas as especificidades das crianças brasileiras, mas também algumas questões culturais que foram avaliadas como pertinentes; 3) substituição de algumas atividades propostas pelo material original, especialmente em relação aos conteúdos gráficos (fotografias, desenhos e situações-problema).

Não havia, no material desenvolvido por Maggie Escartin, nenhuma restrição quanto ao local ou às instituições em que o programa poderia ser aplicado. As experiências do Grupo de Pesquisa com o Projeto GiraMundo ocorreram em escolas públicas de ensino fundamental e em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Em cada instituição, aplicou-se a intervenção com grupos de crianças de 06 a 08 anos. Na escola, trabalhou-se com turmas de salas de aula, o que resultou em grupos maiores, compostos por cerca de 20 a 30 crianças. Já nos CRAS, foram constituídos grupos de, aproximadamente, 15 crianças.

O Projeto, cadastrado como um Projeto de Extensão, esteve vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), instituição a qual o coordenador estava vinculado na época de sua realização (nos anos de 2016 e 2017). Os estagiários, estudantes de psicologia, realizavam as atividades por meio de um estágio extracurricular. Antes do início das atividades, os estudantes passavam por um período de formação teórica, que abarcava temas como VCCA e programas de prevenção da violência. As sessões, que eram conduzidas pelos próprios estudantes, ocorriam semanalmente, mas sempre após a supervisão com o coordenador. Os estudantes, durante as reuniões com o supervisor, relatavam as ações que ocorreram na semana anterior, destacavam eventualidades ou desafios e programavam as intervenções da próxima sessão.

A versão adaptada do programa foi composta por 3 módulos, que se subdividem em um total de 12 sessões, sendo que cada uma delas possui cerca de 3 a 4 atividades. Trata-se de dinâmicas e vivências, nas quais os participantes têm a possibilidade de expressar seus sentimentos, assim como aprender sobre as emoções e situações de risco que possam estar expostos. Cada módulo possui um tema diferente, bem como cada sessão e suas respectivas atividades têm objetivos próprios.

O módulo 1, denominado “Quem sou eu?”, inicia com atividades para que o grupo de crianças participantes se conheçam e interajam entre si, bem como desenvolvam uma relação de confiança com os aplicadores. Além disso, busca-se instrumentalizar as crianças para que aprendam sobre sentidos corporais, nomeiem e expressem sentimentos. Desse modo, as atividades almejam que as crianças reconheçam e nomeiem suas qualidades, identifiquem membros da família e da comunidade que são importantes a elas, aprendam a identificar e usar os sentidos corporais, nomeiem sentimentos e entendam que podem expressá-los, diferenciem prazer e responsabilidades, além de que reconheçam as pessoas que compõem sua rede de proteção.

Já o módulo 2, “Este é meu corpo”, se propõe a instrumentalizar as crianças para conhecer melhor o próprio corpo. As atividades não deixam de ser dinâmicas, mas vão se tornando mais específicas em relação à prevenção da violência. Isso ocorre tanto através da ênfase em conceitos como espaço e limite pessoal quanto através dos momentos em que os aplicadores auxiliam as crianças a identificarem adultos de confiança. Neste módulo, a criança aprende que o espaço delimitado pelo próprio corpo

(espaço pessoal) nem sempre é o suficiente para que ela possa se sentir segura. Desta forma, um novo espaço (limite pessoal) deve ser delimitado por ela própria, para que se sinta protegida. Além disso, ela se torna consciente de que tais demarcações de espaço podem variar, a depender do grau de confiança que se estabelece com o outro e que pode se alterar em diferentes ocasiões (uma pessoa a qual ela ama pode encostar nela durante um abraço, mas o toque pode não ser necessário em um momento mais íntimo, como em um banho, por exemplo). A criança aprende, com a realização das atividades propostas, que as demarcações de seus espaços devem sempre ser respeitadas.

Além das delimitações de espaço, a criança também aprende, no módulo 2, a reconhecer os sinais de advertência que o próprio corpo dá. Sentidos corporais, que foram apresentados de uma forma mais sutil no módulo 1, aparecem, agora, como importantes ferramentas para que as crianças possam identificar sinais que o corpo fornece mediante uma situação de risco. Neste caso, dar sentido a essas reações corporais, como, por exemplo, coração acelerado, nó na garganta, corpo tremulo etc., assim como nomeá-las e reconhecê-las o mais brevemente possível, pode evitar que uma situação de risco se torne, de fato, uma situação de violência. O módulo 2 permite, sobretudo, um conhecimento do próprio corpo em linguagem apropriada, mostrando características do desenvolvimento da criança, de modo a possibilitar a quebra de estigmas e tabus sobre o corpo humano.

O último módulo, “Eu tenho direito de dizer não!”, complementa o que fora apresentado nos módulos 1 e 2. Destaca que a criança deve se sentir segura, protegida e possuir uma rede de proteção que faça valer os seus direitos. Suas atividades diferenciam segredos apropriados de segredos não apropriados, ou seja, aqueles que podem lhe causar incômodo, medo e lhe colocar em situações de risco. Sendo assim, é mostrado que os segredos inapropriados devem sempre ser contados a um adulto de confiança, de modo a prevenir o perigo.

Além de reforçar o reconhecimento da rede de proteção da criança, o módulo 3 enfatiza o direito de a criança dizer “não” sempre que se sentir em risco, invadida e ameaçada. As atividades apresentam ideias para que a criança se sinta segura, como gritar quando estiver em perigo, não falar com estranhos, não abrir a porta caso estiver sozinha, não deixar que toquem em suas partes íntimas e contar a um adulto de confiança um

segredo inapropriado. Contudo este módulo também evidencia que é responsabilidade dos adultos e da rede de proteção fazer valer os direitos das crianças. Vale ressaltar que, ao final de todos os módulos, é trabalhado o conceito de “pedir ajuda” como uma estratégia fundamental para a prevenção de qualquer tipo de violência.

Em relação à organização do material, o Quadro 1 sumariza os módulos, objetivos e temas tratados no programa:

Quadro 1 - Síntese dos conteúdos propostos pelo Manual

Manual de Desenvolvimento de Condutas de Autoproteção		
Módulos e respectivos objetivos		Tema da Sessão
Módulo 1 “Quem sou eu?”	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a si mesmo; • Conhecer-se no contexto de sua família e comunidade; • Identificar os cinco sentidos; • Exercitar o direito de opinião, de ser escutado e respeitado; • Pedir ajuda à rede de segurança. 	Sessão 1 Conhecer-nos
		Sessão 2 Aprender a utilizar meus sentimentos
		Sessão 3 Eu posso dizer o que penso e expressar o que sinto
		Sessão 4 Fazer valer meus direitos
		Sessão 5 Pedir ajuda
Módulo 2 “Este é meu corpo”	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as diferentes partes do corpo; • Sentir-se à vontade com as partes provadas do corpo; • Conhecer o espaço pessoal e identificar situações que invadem este espaço; • Internalizar a noção de “sinais de advertência”; • Pedir ajuda à rede de segurança. 	Sessão 6 Conhecer meu espaço pessoal
		Sessão 7 Reconhecer situações de perigo e risco
		Sessão 8 Conhecer meu corpo
		Sessão 9 Pedir ajuda
Módulo 3 “Eu tenho direito de dizer não!”	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as próprias responsabilidades e dos adultos protetores; • Diferenciar os segredos bons dos segredos maus; • Identificar estratégias usadas por adultos para enganar crianças; • Identificar jogos e aproximações inapropriadas de adultos; • Pedir ajuda à rede de segurança. 	Sessão 10 O segredo
		Sessão 11 Ninguém tem o direito de me tocar
		Sessão 12 Fazer valer meus direitos
		Encerramento

Fonte: os autores.

Este é, portanto, um exemplo de como as Ações de Extensão promovidas pela Universidade, seja ela pública ou particular, podem se comprometer com a prevenção da VCCA. Este Projeto articulava, de forma sistematizada e com base em fundamentos científicos, ações que preveniam a violência e, concomitantemente, contribuía com a formação inicial dos estudantes de psicologia, assim como se comprometia com um tema de extrema relevância social.

Não foi realizado, no Brasil, nenhum estudo para verificação da eficácia desta intervenção. Este procedimento ocorrerá nos próximos anos, com a realização do doutorado da segunda autora. Todavia o que motivou a elaboração deste capítulo foi a identificação de casos de violência com crianças que participaram.

Apesar de se constituir como um programa de condutas autoprotetivas, no período de 2 anos, foram identificados 5 casos de violência contra crianças (violência sexual, física, psicológica e trabalho infantil). Tais resultados, considerados de extrema relevância (uma vez que as vítimas puderam ser encaminhadas ao poder público), motivaram os autores na organização deste manuscrito, que se constitui não apenas como uma forma de elaborar as avaliações iniciais do programa, mas também como um meio de divulgação de uma Ação Extensionista bem-sucedida.

Casos de violência identificados no Projeto de Extensão Universitária

Além da descrição metodológica do programa, serão apresentados dois casos de violência que foram identificados durante as intervenções do GiraMundo. Como já alertado, embora se trate de um programa de caráter preventivo, podem ocorrer situações em que a criança relate formas de violência intrafamiliar ou comunitária que já estão ocorrendo. Assim, é fundamental que o profissional responsável pela aplicação esteja preparado para fazer as mediações necessárias, a fim de dar os devidos encaminhamentos e assegurar que o direito da criança seja preservado.

Caso 1 - Abuso sexual:

Anne (nome fictício), 8 anos, menina, usuária do CRAS

Durante uma das atividades da primeira sessão – cujo objetivo era identificar, através de desenhos e pinturas, membros da família, pessoas e / ou lugares da comunidade que inspiravam confiança –, Anne afirmou ter desenhado um cemitério, o que fora motivo de risada entre os colegas. As estagiárias informaram às crianças que elas deveriam respeitar o que cada um elaborou e que não havia certo ou errado. Logo em seguida, a criança foi questionada sobre a importância do cemitério em sua vida: “*minha tia morreu e é lá que ela está agora. Ela era a pessoa que eu mais confiava*” (Anne, sessão 1). Este fato causou estranheza, especialmente pelo fato de a criança residir com a mãe. Nesta atividade, geralmente as crianças reproduzem pessoas que elas têm um convívio diário, sendo as pessoas com quem elas moram frequentemente ilustradas.

Durante uma outra atividade, pertencente ao módulo 2, foi exposto às crianças um cartaz com um desenho de uma figura humana, representando as delimitações de espaço e limite pessoal e seus significados. Enquanto se explicava os conceitos envolvendo espaço/limite pessoal às crianças, Anne “cutucou” uma das estagiárias, pedindo para que ela se abaixasse. Sem ser questionada, Anne disse que havia um amigo de sua mãe do qual ela não gostava, pois o mesmo pedia para que ela fizesse coisas que a incomodava. Foi perguntado à Anne sobre o que este amigo de sua mãe fazia que a deixava mal. Neste momento, ela relatou apenas que ele pedia para segurar em sua mão. Dito isso, Anne mudou imediatamente de assunto, demonstrando não querer falar mais sobre a situação.

A atividade seguinte exigia que as crianças fossem ao pátio da instituição. Enquanto as crianças se locomoviam até lá, Anne ficou por um tempo maior na sala e, em seguida, entregou um desenho feito por ela, que representava a estagiária com a qual havia conversado na atividade anterior. Isso significava que Anne já havia criado uma relação de confiança com um membro da equipe. Já no pátio, a estagiária se voltou a Anne para reforçar os conceitos apresentados durante a sessão. Enfatizou que ninguém tinha o direito de invadir seu espaço pessoal e que Anne tinha o direito de confiar e pedir ajuda a alguém, caso necessitasse.

Sendo encerrada a sessão, discutiu-se, durante a supervisão, sobre o ocorrido nas atividades, particularmente sobre o relato de Anne. As estagiárias foram orientadas a acompanhar o caso com mais cuidado,

uma vez que a criança havia relatado que a pessoa em quem confiava já havia falecido e que existia uma pessoa com comportamentos que a deixavam desconfortável.

Na semana seguinte, a primeira atividade foi iniciada com a brincadeira conhecida como “dança da cadeira”, cujo objetivo era identificar sinais de advertência emitidos pelo corpo. Ainda no início da atividade, Anne se machucou ao prender a mão entre as cadeiras e foi acompanhada pela estagiária para fora da sala. Ao ver que a criança já estava melhor e mais calma, a estagiária aproveitou a oportunidade para abordar, novamente, o conteúdo que Anne havia relatado na semana anterior. Abaixo, buscou-se transcrever, de maneira mais fidedigna possível, o diálogo que foi estabelecido:

Estagiária — *Anne, eu fiquei pensando no que você me disse na semana passada e queria entender melhor ...*

Anne — O quê?

Estagiária — *Sobre ter um amigo da sua mãe que pede para você fazer coisas que você não gosta. Você conseguiria me explicar melhor o que ele faz e como você se sente? (Nesse momento, Anne começou a chorar muito, demonstrando grande nervosismo).*

Anne — *Você promete que não vai contar para ninguém?*

Estagiária — *Anne, você pode confiar em mim. Vou fazer o que posso para te ajudar.*

Ainda chorando muito, Anne contou, com detalhes, quem era esse amigo de sua mãe. Anne residia somente com a mãe e afirmou que esse homem frequentava a sua casa, junto à esposa, mas que ela nunca gostou dele. Quando questionada sobre o que ele fazia que a deixava mal, Anne afirmou que ele sempre tentava ficar perto dela, que pedia abraços e para segurar em sua mão. Ao ser questionada se havia mais alguma coisa que ele fazia, Anne disse não ter “sido abusada” (utilizando exatamente estas palavras, o que demonstra que a criança já havia se apropriado do conceito), mas que um dia ele pediu para que ela “fizesse cócegas em seu pênis”. Simultaneamente a esta afirmativa, Anne apontou para a região de sua genitália. Ainda muito emocionada e, ao mesmo tempo, expressando raiva, disse que tinha medo dele, de que ele fizesse mal a ela e a sua mãe. Afirmou, ainda, que, se ele fizesse algo pior à sua mãe, ela o mataria. Após

acalmar a criança, a estagiária perguntou à Anne se ela já tinha falado sobre isso com alguém.

Estagiária — *Você já falou sobre isso com alguém?*

Anne — *Depois que falei com você semana passada, eu contei para minha mãe. Ela disse que ia resolver, mas até agora ela não fez nada (Demonstrando descontentamento).*

Estagiária — *Anne, eu quero que você saiba que você não está sozinha, que você pode contar comigo. Ninguém tem o direito de lhe faltar com respeito e invadir o seu espaço. Vou fazer tudo o que for preciso para te ajudar da melhor forma possível.*

Após esta conversa e visto que a criança estava mais calma, ela voltou para a sala e continuou as atividades. Em seguida, realizou-se uma supervisão emergencial sobre o caso. O supervisor do projeto, após escutar o relato da estagiária, procedeu com os devidos encaminhamentos junto ao Conselho Tutelar, tal como preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente e nos demais documentos que versam sobre suspeita ou confirmação de abuso sexual envolvendo crianças e adolescentes. Entretanto, após verificação da denúncia, dado o encaminhamento para atendimento nas políticas públicas, e com a finalização do Projeto no CRAS, as estagiárias deixaram de ter contato com a respectiva criança, embora o supervisor do estágio tenha se certificado de que os atendimentos psicossociais estavam sendo ofertados à vítima.

Caso 2 - Violência Psicológica:

Bia (nome fictício), 8 anos, menina, usuária do CRAS

Bia chamou a atenção das estagiárias desde as primeiras sessões. Tratava-se de uma criança que era taxada como “problema”. Era bastante resistente quanto à aderência às atividades do CRAS e também não parecia se importar com o Projeto GiraMundo. Desafiava as estagiárias o tempo todo e tentava conturbar as atividades que eram ofertadas.

Já durante a primeira atividade, denominada “eu sou como uma flor”, cujo objetivo era que cada participante escrevesse, nas pétalas das flores, qualidades que elas identificavam em si próprias, Bia demonstrou bastante dificuldade em reconhecer o que havia de bom em si. A construção

desta flor, que ao final da atividade é plantada em um vaso junto com as flores de cada participante, é uma analogia ao fato de que, tal como as flores, as crianças precisam ser cuidadas, amadas e protegidas.

Quando Bia não conseguia realizar determinadas atividades, como a exemplo da flor, passava a emitir comportamentos agressivos. Ora atacava as estagiárias, dizendo o quanto aquelas atividades eram chatas e inúteis, ora menosprezava o que era feito por seus colegas de grupo. Em diversos momentos, também tentava estimular outros membros do grupo a fazer bagunça e atrapalhar a continuidade da intervenção. Em uma interpretação errônea e precipitada, poderia se imaginar que Bia era apenas desinteressada. Sem uma preparação adequada e na ausência de supervisões, as estagiárias poderiam não saber lidar com a situação.

Após uma análise cuidadosa do caso, foi retomado, com o grupo de estagiárias, um dos princípios da intervenção, que consiste, justamente, em mostrar para as crianças quais são os seus direitos e reafirmar o quanto elas podem dizer “não” em situações que as deixam desconfortáveis. Foi, então, enfatizado à Bia que ela não precisaria estar ali caso não se sentisse à vontade, pois ninguém a obrigaria. Mas foi repetidamente reiterado que a presença dela era muito importante e que ela seria bem-vinda a qualquer momento.

Apesar do comportamento hostil, Bia nunca faltou nos dias da intervenção, muito embora seu comportamento agressivo e desafiador tenha se mantido na maioria das atividades que compunham as 12 sessões. Entretanto, ao final do último encontro, Bia começou a chorar copiosamente. Sem que houvesse razões aparentes, Bia chorava desesperadamente, deixando as estagiárias preocupadas e sem entender o que havia acontecido. As estagiárias tentaram acalmar Bia e buscaram criar um ambiente de segurança e proteção.

Bia passou então a dizer que as estagiárias não poderiam abandoná-la, porque todo mundo fazia a mesma coisa com ela. Dizia que o Projeto não poderia acabar, pois as estagiárias eram as únicas pessoas que gostavam e se preocupavam com ela. Passou a relatar, somente na última sessão, como se sentia e o que ocorria na sua casa. Contou que sua mãe sempre lhe ofendia, dizia que ela era feia, só lhe dava trabalho e que ela era um peso para a família. Dentre diversos outros conteúdos relatados pela criança, ficou evidenciado que se tratava de um caso de violência psicológica.

Foi feito o necessário para acolher e acalmar a criança. Bia, além de frequentar o CRAS, já havia sido atendida no Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) de seu município, o que significa que ela já havia passado por outras situações de violência. Diante desta nova revelação feita pela criança, notoriamente relacionada a inúmeros episódios de violência psicológica cometida pela mãe, novos encaminhamentos foram feitos para atendimento nas políticas públicas, especialmente no retorno ao CREAS, para que fosse possível atuar sobre os danos já instaurados da violência sofrida pela criança e tentar fortalecer os vínculos familiares.

Considerações acerca do papel das universidades no enfrentamento da violência contra crianças

Os dois casos apresentados no decorrer deste capítulo robustecem o argumento central dos proponentes, que consiste na defesa de que as universidades podem colaborar no enfrentamento da VCCA. Como exposto, ao articular o ensino e a intervenção (supervisão + Projeto de Extensão), foram beneficiadas tanto as estagiárias – uma vez que puderam se engajar num processo que articulava teoria e prática – quanto as crianças participantes, pois as mesmas puderam ser encaminhadas ao poder público em função da violação dos seus direitos.

Dada a complexidade do tema da VCCA, argumenta-se que as diferentes áreas do conhecimento devem se engajar na elaboração de estratégias, recursos e tecnologias que minimizem a ocorrência da violação de direitos de crianças e adolescentes. Isso ocorre, de maneira mais efetiva, quando há uma articulação na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. É importante salientar que não se trata de um assunto que deva ser tratado apenas para as Ciências Humanas. Pelo contrário, diferentes campos, como o das Ciências da Computação e o das Tecnologias de Informação, por exemplo, podem se comprometer com a criação de softwares que auxiliem no enfrentamento dos crimes virtuais.

Cabe ressaltar, todavia, que as ações dessa natureza exigem um conhecimento sólido por parte dos proponentes, especialmente dos

coordenadores dos projetos ou docentes que estejam interessados neste assunto. Isso pode ocorrer mediante leituras exaustivas da literatura nacional e internacional sobre VCCA, mas também por intermédio da aproximação com instituições que atendem as vítimas ou com grupos que trabalhem na perspectiva da prevenção da violência. Todos os procedimentos e todas as iniciativas devem estar rigorosamente fundamentados em fontes científicas que sejam reconhecidas, pela comunidade acadêmica, como confiáveis.

Para as pesquisas e para os programas de intervenção que serão desenvolvidos futuramente, fica o desafio da elaboração de novas estratégias que auxiliem crianças e adolescentes a reconhecerem as situações de violência que podem existir em seus contextos familiares e comunitários. O programa apresentado neste capítulo é apenas uma iniciativa que tem dado bons frutos, mas, sem dúvida, ainda existem muitas lacunas nesta empreitada. O envolvimento de estudantes de graduação e pós-graduação, com a supervisão direta de pesquisadores mais experientes, tem se mostrado um recurso valioso tanto para a formação de um novo contingente profissional, que está sendo habilitado para estas demandas, quanto para assegurar os direitos de crianças que acessam os Programas de Extensão Universitária desta natureza.

Referências

ALCANTAR, P. I.; REIS, E. M. **A cada 7 minutos, uma criança ou um adolescente morre vítima da violência.** Unicef, Brasil, 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/media_37371.html. Acesso em: 31 jan. 2019.

ASSIS, S. G. et al. Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 9, p. 2305 – 2317, jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde do Brasil. **Impacto da violência na saúde das crianças e adolescentes.** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde/ Secretaria de vigilância em saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2001 a 2017. **Boletim Epidemiológico**, n. 27, v. 49, jun. 2018.

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil. **Famílias parceiras ou famílias usuárias eventuais**: análise dos serviços de atenção às famílias com dinâmica de violência doméstica contra criança e adolescente. Brasília, 2004.
- BRINO, R. F. **Professores como agente de prevenção do abuso sexual infantil**: avaliação de um programa de capacitação. 2007. Tese (Doutorado) - UFSCar, São Carlos, 2006.
- CALZA, T. Z. et al. Direitos da criança e do adolescente e maus-tratos: epidemiologia e notificação. **SPAGESP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 14-27, 2016.
- CHAUI, M. Ética e Violência. Fundação Perseu Abramo. **Revista Teoria e Debate**, 39 ed, out/dez. 1998.
- COCCO, M.; SILVA, E. B.; JAHN, A. C. Abordagem dos profissionais de saúde em instituições hospitalares a crianças e adolescentes vítimas de violência. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 491-497, 2010.
- CUNHA, M. L. C. **Curso de capacitação**: Violência Doméstica contra criança e adolescentes. Curitiba: Cecovi/ Unicef, 2003.
- FERREIRA, K. M. M. Violência doméstica/Intrafamiliar contra crianças e adolescentes – nossa realidade. In: SILVA, L. M. P. (Org.) **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. EDUPE, Recife, 2002.
- HABIGZANG, L. F. et al. Avaliação psicológica em casos de abuso sexual na infância e adolescência. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 338-344, abr. 2008.
- KOIFMAN, L.; MENEZES, R. M.; BOHRER, K. R. Abordagem do tema “violência contra a criança” no curso de medicina da Universidade Federal Fluminense. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p.172-179, abr./jun. 2012.
- LIBÓRIO, R. M. C. **Desvendando vozes silenciadas**: adolescentes em situação de exploração sexual. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MALTA, D. C. et al. Acidentes e violência na infância: evidências do inquérito sobre atendimentos de emergência por causas externas. Brasil, 2009. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 9, p. 2247-2258, 2012.
- MINAYO, M. C. S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, 2001.
- MOREIRA, M. I. C.; SOUZA, S. M. G. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 2247-2258, jul./dez. 2012.
- MOURA, J. P. et al. Implicações da violência e adolescência. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 278-292, jan./jul. 2014.
- PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 04, p. 981-996, out./dez. 2012.

PESSOA, A. S. G.; LIBÓRIO, R. M. C. Nível de confiança de adolescentes e jovens em instituições e processos de resiliência. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. (Orgs.) **Adolescência e Juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 163-194, 2011.

PINHEIRO, R. R. L. M. **A violência sexual, infante Juvenil**: em busca de uma avaliação. Universidade Federal do Maranhão programa de pós-graduação em políticas públicas. III Jornada Internacional de Políticas Públicas, Questão Social e Desenvolvimento no sec. XXI. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto, 2007.

WIEVIORKA, M. **Em que mundo vivemos?** [trad. Eva Landa e Fabio Landa]. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Cuidando de quem cuida: desenvolvendo práticas educativas positivas no contexto do acolhimento institucional

*Bruna Wendt e
Débora Dalbosco Dell'Aglio*

Neste capítulo, apresentamos uma Ação de Extensão realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de capacitar educadores sociais de instituições de acolhimento, com enfoque em práticas educativas positivas. Trata-se de uma proposta de Extensão Universitária, pois é uma ação desenvolvida junto à comunidade, disponibilizando, ao público externo, o conhecimento adquirido com o Ensino e a Pesquisa desenvolvidos dentro da universidade. Esta ação, que envolveu a área de Direitos Humanos e Justiça, foi direcionada a profissionais que atuam junto a crianças e adolescentes em medidas de proteção.

O acolhimento institucional configura-se como uma medida de proteção excepcional e provisória, devendo ser implementada em situações de risco e de violação de direitos da criança ou do adolescente, não implicando em sua privação de liberdade (BRASIL, 1990). O contexto do acolhimento institucional brasileiro abriga, atualmente, 46.851 crianças e adolescentes, em, aproximadamente, 4.479 instituições (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA/CNJ, 2019). Entende-se que, desde a promulgação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), crianças e adolescentes tornaram-se prioridades no cenário social e jurídico. Ainda assim, há um longo percurso pela frente, com vistas a alinhar as práticas de cuidado às normativas legais vigentes,

proporcionando, efetivamente, o bem-estar e o desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes acolhidos.

Uma série de estudos indica que o contexto do acolhimento institucional não é o ideal para o desenvolvimento de uma criança, entretanto torna-se necessário para muitas delas, que se encontram em situações de vulnerabilidade e risco. Assim, como lembram Bersch et al. (2018), é importante fazer com que o tempo da institucionalização seja, também, um tempo de recuperação para a criança/o adolescente que viveu os impactos da violência e do afastamento da família.

Neste contexto, o educador social configura-se como a principal referência protetiva e afetiva dos acolhidos, responsabilizando-se, portanto, não apenas pelas suas necessidades básicas, como higiene e alimentação, mas também pelos cuidados emocionais e psicológicos, ainda que os vínculos sejam passageiros. A qualidade da vinculação e da interação entre cuidador e criança apresenta-se como um importante fator de proteção nesse contexto (SILVEIRA; MARUSCHI; BAZON, 2012).

Considerando a importância deste profissional, há uma demanda de cuidado e instrumentalização contínua, para que os cuidadores possam lidar com as complexidades do contexto institucional. O desamparo por parte das instituições, bem como a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de funções, dificulta a vinculação com os acolhidos e o desenvolvimento de práticas de cuidado mais positivas pelos educadores (LEMONS; GECHÉLE; ANDRADE, 2017).

É urgente a necessidade de implementação de uma política de recursos humanos que envolva capacitação permanente, incentivos e valorização destes profissionais (MORE; SPERANCETTA, 2010; PENNA; CARINHANHA; LEITE, 2009). O suporte aos cuidadores deve prever espaços de compartilhamento de dúvidas e experiências (BAZON; BIASOLI-ALVES, 2000), bem como a oferta de programas de treinamento voltados para práticas educativas positivas e mais afetivas. Embora ainda se possa observar um profundo abismo entre a realidade e o que está prescrito nas normas legais (HALPERN; LEITE; MORAES, 2015), capacitar sujeitos que prestam serviços tanto de educação quanto de cuidado a crianças e adolescentes é a forma mais eficiente de fornecer ferramentas para o trabalho diário, articulando, adequadamente, a teoria e a prática (BARROS; NAIFF, 2015). Compreende-se, assim como destacam

Garcia et al. (2018), que os processos de formação e capacitação transitam no eixo “ação-formação-ação”, constituindo-se enquanto espaços de troca e diálogo, em que, a partir das experiências diárias, os educadores podem se questionar, pensar sobre o espaço que ocupam e modificar suas práticas educativas, se necessário.

As práticas educativas utilizadas por pais e educadores são caracterizadas como ações e estratégias empregadas na orientação e na socialização do comportamento de crianças e adolescentes (ALVARENGA; PICCINI, 2007). Nas instituições de acolhimento, as práticas educativas são efetivadas, sobretudo, pelos educadores sociais, os quais têm contato diário e direto com os acolhidos. Tais ações referem-se à orientação, formação e preparação do acolhido, buscando, sobretudo, desenvolver sua autonomia e suas potencialidades frente ao iminente desligamento institucional.

Quando estas práticas prezam pelo respeito, pelo diálogo e pela afetividade, tendem a estimular a autonomia, a cooperação e o respeito ao próximo (WAGNER et al., 2010), a melhorar os níveis de autoeficácia e otimismo (WEBER; BRADENBURG; VIEZZER, 2003), assim como a reduzir os níveis de estresse (WEBER et al., 2002) e de sintomas depressivos (WEBER et al., 2004). As práticas educativas positivas parecem, também, estar associadas ao desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia (MOTTA et al., 2006).

Desta forma, é importante que as ações de formação e capacitação, além de lançar um olhar sobre aspectos positivos já existentes no contexto institucional, proporcionem mecanismos de apoio educacional com vistas a melhorar/ampliar as suas habilidades e capacidades, de acordo com as especificidades de cada instituição e de cada sujeito. Como destacam Bersch et al. (2018), profissionalizar o educador social pode garantir, além da responsabilidade por suas próprias escolhas, o deslocamento de um profissional da posição de “queixa” para a pró-ação. A Ação de Extensão descrita neste capítulo parte da compreensão de que estender o cuidado a quem cuida também é uma maneira de prestar cuidado ao acolhido.

Cuidando de quem cuida: uma intervenção com educadores sociais

Para fins deste capítulo, serão abordados tanto aspectos referentes ao formato e à estrutura da Ação de Extensão realizada quanto aspectos complicadores e facilitadores para as atividades, bem como as habilidades identificadas como relevantes na condução dos grupos.

A Ação de Extensão ocorreu a partir da realização de atividades em grupos com educadores sociais da Fundação de Proteção do Estado do Rio Grande do Sul (FPE-RS), órgão gestor das instituições estaduais de acolhimento. Realizou-se uma aproximação inicial com os diretores e técnicos da FPE através de reuniões e apresentações da proposta ao longo de cinco meses (maio-setembro/2018). Houve um alinhamento da proposta de intervenção às diretrizes de atendimento previstas, o que deixou a intervenção mais significativa aos participantes e reforçou o apoio institucional.

Destaca-se, também, a longa e cuidadosa capacitação da equipe de pesquisa (duas bolsistas e duas voluntárias), ocorrida entre março e setembro/2018. Foram realizados encontros semanais com a equipe, para o estudo teórico de temáticas relacionadas ao acolhimento institucional, aos aspectos éticos concernentes à pesquisa e aos métodos de avaliação de intervenções. Também houve a capacitação técnica da equipe, a partir da familiarização com o roteiro do programa (objetivos e os procedimentos de cada sessão), bem como com os instrumentos a serem aplicados para a avaliação do programa. Os membros da equipe que foram capacitados assumiram o papel de observadores ao longo da intervenção, dando suporte ao moderador na condução dos encontros e contribuindo na avaliação da efetividade do programa, a partir tanto da aplicação de questionários aos participantes quanto do preenchimento de uma ficha avaliativa sobre as habilidades sociais e integridade/fidelidade do moderador. As duplas de observadores se mantiveram inalteradas ao longo de toda a intervenção, garantindo maior estabilidade à avaliação.

A partir do agendamento das atividades junto à FPE e da divulgação da Ação de Extensão junto aos educadores sociais, foram constituídos dois grupos de interessados, sendo que cada grupo teve encontros em dias e horários diferentes. Os encontros dos grupos ocorreram de outubro a dezembro de 2018, com oito encontros de duas horas cada

um, totalizando 16 horas de intervenção. O Grupo 1 contou com a participação de sete educadores sociais (6 mulheres; 1 homem); e o grupo 2, com cinco educadores sociais (5 mulheres). A realização dos encontros ocorreu nas dependências da universidade, a partir de sugestão dos próprios diretores e técnicos nas reuniões iniciais com o órgão gestor, tendo em vista que a instituição é localizada em uma região central da cidade e que transmitiria maior credibilidade e neutralidade ao programa.

Aspectos teórico-metodológicos da intervenção

Utilizou-se, como aparato teórico para a construção da intervenção, a Parentalidade Positiva. Na Europa, os programas em Parentalidade Positiva direcionados a pais e a cuidadores têm crescido amplamente com vistas a melhorar as habilidades parentais, reduzir o impacto dos fatores de risco e promover os fatores protetivos relacionados ao bem-estar físico, social e emocional das crianças (RODRIGO, 2016). Esses programas, recomendados e apoiados pelo Conselho Europeu desde 2006 (COUNCIL OF EUROPE, 2006), demonstram a importância de intervenções precoces e preventivas para desenvolver mecanismos de apoio parental focados tanto no desenvolvimento integral da criança quanto em práticas de cuidado não violentas.

Os Programas em Parentalidade Positiva devem ser estruturados sobre seis princípios: (1) vínculos afetivos protetores e estáveis; (2) estrutura do contexto que proporcione orientação e supervisão; (3) reconhecimento e valorização dos filhos, demonstrando interesse por suas aprendizagens e necessidades; (4) estimulação e apoio das aprendizagens, levando-se em conta avanços e realizações; (5) educação não violenta, excluindo-se todas as formas de castigo físico e/ou psicológico; e (6) estimulação à autonomia, potencializando a percepção de que são agentes ativos, competentes e capazes. Tais princípios buscam trabalhar a afetividade, o respeito, a compreensão mútua, a comunicação igualitária e a busca de acordos (LÓPEZ; CHAVES; QUINTANA, 2010; QUINTANA; LÓPEZ, 2013), a partir de um processo de mudança individual que possibilita uma reflexão e uma otimização do exercício da parentalidade

(RODRIGO; MÁIQUEZ; MARTÍN, 2010). Rodrigo (2016) destaca que esses programas devem ser baseados em evidências e têm uma grande versatilidade, podendo ser aplicados em diferentes públicos e contextos, como o do acolhimento institucional.

Utilizou-se, como suporte metodológico para a condução dos grupos, a Metodologia Experiencial (MARTÍN et al., 2009), também utilizada por Bersch (2017) em uma intervenção com educadores sociais. Tal metodologia não tem a pretensão de informar ou ensinar teorias prontas, nem de propagar verdades absolutas ou receitas de “como fazer”. Assim como a metodologia experiencial, as intervenções propostas pelo programa prezam pelo diálogo com os educadores sociais e pela construção conjunta, levando-se em consideração a bagagem e as experiências destes profissionais dentro do contexto institucional. É a partir desse conhecimento experiencial que as competências são fortalecidas (MÁIQUEZ et al., 2000), sobretudo quando se trata de competência no trabalho em grupos, nos quais os profissionais podem partilhar experiências comuns e singulares, como é o caso dos educadores sociais. Com isso, embora houvesse um roteiro previamente estabelecido, os encontros não foram inteiramente padronizados, gerando discussões e interações distintas em cada grupo.

Procurou-se trabalhar, de forma expositiva e vivencial, temáticas associadas ao desenvolvimento de práticas educativas positivas, como (1) regulação emocional; (2) comunicação assertiva; (3) estratégias de resolução de conflitos; e (4) cuidado de si. Tais temáticas foram selecionadas com base em outros programas, nacionais e internacionais, em educação positiva de pais ou de educadores sociais (BERSCH, 2017; MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, 2009; PRADA, 2007).

A Regulação emocional inclui qualquer estratégia de modulação ou enfrentamento que o indivíduo usa ao experienciar ou expressar suas emoções. A utilização de estratégias adaptativas (técnicas de manejo de estresse, busca de apoio emocional, entre outros) leva a resultados mais duradouros quanto à tarefa de processar, lidar, reduzir, tolerar ou aprender com as emoções intensas que possam surgir (LEAHY; TIRCH; NAPOLITANO, 2013). Os pais e cuidadores constituem-se como importantes agentes no desenvolvimento da capacidade de regulação emocional de crianças e adolescentes (SILVA; FREIRE, 2014). Portanto é necessário que os cuidadores utilizem estratégias adaptativas de autorregulação, para

que, assim, possam auxiliar crianças e adolescentes no desenvolvimento de suas próprias competências emocionais.

A assertividade é a habilidade de expressar sentimentos, desejos e opiniões de forma apropriada, defender os próprios direitos e respeitar os do outro (LANGE; JAKUBOWSKI, 1976). A assertividade tende a promover uma comunicação positiva entre pais/cuidadores e crianças, pois estimula a expressão dos sentimentos e o compartilhamento de opiniões de forma honesta, respeitosa e empática (BANDEIRA; QUAGLIA, 2006).

A capacidade de resolver problemas pode ser melhorada a partir da implementação de estratégias de negociação e do estabelecimento de acordos que auxiliem a resolver, de maneira construtiva, conflitos que possam surgir entre pais e filhos ou educadores e acolhidos (MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, 2009). O uso de estratégias baseadas no respeito e no afeto, que combinam a aplicação de limites com o uso de uma comunicação clara e democrática, permite que os conflitos sejam resolvidos de forma mais positiva. A maioria das intervenções que enfocam o treinamento de pais ou de cuidadores procura estimulá-los a explorar alternativas não-coercitivas ou não-violentas para resolver os conflitos que enfrentam (BERSCH, 2017; BOCHI; FRIEDRICH; PACHECO, 2016; PRADA, 2007).

A disciplina positiva, de forma geral, engloba todas as habilidades já citadas anteriormente: regulação emocional, comunicação assertiva e práticas não-coercitivas de resolução de conflitos. A educação positiva objetiva a implementação de limites e de regras apropriadas à idade e ao desenvolvimento da criança e do adolescente a partir do diálogo democrático, da construção coletiva e da valorização das potencialidades de cada indivíduo (RODRIGUES, 2015; WEBER, 2007).

É importante considerar que a educação positiva e suas práticas fazem parte de um contexto mais amplo de autocuidado, repertório de recursos e bem-estar pessoal (SANDERS, 2008). O estado emocional dos pais e dos cuidadores interfere na forma como eles desempenham seu papel de educadores, afetando direta ou indiretamente o comportamento das crianças e dos adolescentes. Dadas as peculiaridades do trabalho em instituições de acolhimento, é comum que os educadores sociais apresentem sintomas de cansaço, esgotamento, falta de energia vital e exaustão emocional (AVOGLIA; SILVA; MATOS, 2012). Desta forma, é importante estimulá-los a refletir sobre a importância do autoconhecimento

e do autocuidado, sobre a valorização de si e do seu trabalho, para que consigam desempenhar um cuidado de qualidade junto aos acolhidos.

A partir da definição destas temáticas, foram organizados os encontros, seus objetivos e suas atividades, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas, objetivos e atividades de cada encontro

	Objetivo	Atividades
Encontro 1 Introdução e apresentações	Apresentações dos educadores sociais, do moderador e do programa (cronograma e conteúdo programático dos encontros).	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é você? A história do seu nome; • Elaboração de crachás; • Combinação de regras do grupo (pontualidade, assiduidade, sigilo); • Assinatura dos TCLEs e preenchimento dos instrumentos.
Encontro 2 Conhecer para intervir	Refletir sobre o papel do educador social no contexto institucional e promover sensibilização sobre sua importância e responsabilidade neste espaço.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica coletiva: “Maria é portuguesa, está visitando o Brasil e gostaria de saber o que faz um educador social. Conte a ela!”; • Dinâmica coletiva: “eu conheço a rede?”. Montagem de uma colcha de retalhos de papel colorido para representar a rede de atendimento.
Encontro 3 Práticas educativas positivas	Evidenciar meios de implementar práticas educativas mais positivas e suas vantagens tanto para o desenvolvimento do acolhido quanto para as interações na instituição.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica em dupla: encenação de situações cotidianas do acolhimento institucional fornecidas pelo moderador; • Dinâmica coletiva: “o papel amassado”, para reflexão sobre os impactos de práticas educativas coercitivas nos acolhidos; • Reencenação das situações cotidianas: é possível implementar práticas mais adequadas?.
Encontro 4 Regulação emocional	Auxiliar no desenvolvimento de habilidades para avaliar e modificar suas estratégias de R.E.; selecionar intervenções adequadas para cada problema/situação; identificar pontos fortes e limitações em suas práticas com os acolhidos.	<ul style="list-style-type: none"> • “Balão das emoções”: em um balão, coloca-se um papel com uma emoção positiva e, em outro, uma emoção negativa. O balão da emoção negativa é estourado e o da emoção positiva é trocado com um colega ao final do encontro; • Dinâmica em duplas: “você reconhece essas emoções?”; • Atividade com fotos; • Técnica cognitivo-comportamental: registro de pensamentos disfuncionais; • Relaxamento conduzido pelo moderador como técnica de R.E.

<p>Encontro 5 Comunicação assertiva</p>	<p>Auxiliar na promoção de habilidades de comunicação mais positivas e assertivas para melhorar as relações com os acolhidos e com colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica em grupo: “jogo da mímica”, para explorar outras maneiras de se comunicar; • Encenação, em duplas, de situações cotidianas do acolhimento institucional fornecidas pelo moderador.
<p>Encontro 6 Estratégias de resolução de conflitos</p>	<p>Auxiliá-los a resolver conflitos de maneira mais positiva, implementando limites e consequências coerentes com a situação, sem fazer uso de práticas coercitivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming ou chuva de ideias da palavra “conflito”: trocam, entre si, o que escreveram e leem o do colega; • Dinâmica em grupo: “a teia cooperativa”: juntos, tentam colocar uma caneta na boca de uma garrafa (duas garrafas com tamanhos diferentes); • Dinâmica em duplas: “Método de Exploração de Soluções”: pensar em todas as possibilidades de resolver um conflito e escolher a melhor solução.
<p>Encontro 7 Cuidando de mim</p>	<p>Conduzi-los no processo de compreensão de que, para proporcionar um cuidado adequado aos acolhidos, é importante cuidar de si, tanto nos aspectos profissionais quanto nos aspectos pessoais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Quebra-cabeça do autocuidado”: educadores escrevem, em peças de quebra-cabeça, o que é autocuidado e, após, montam o quebra-cabeça com as peças de todos; • “Como você tem cuidado de si?”: escrever o que já fazem e o que ainda precisam fazer para se cuidarem mais; • Dinâmica em duplas: “fale sobre mim para mim”: dizer ao colega o que mais admira nele; • Relaxamento conduzido pelo moderador, estimulando que o educador direcione mais afeto e admiração por si.
<p>Encontro 8 Encerramento e confraternização</p>	<p>Finalização da intervenção, reflexão sobre o que foi aprendido, aspectos positivos e negativos do programa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Programa e reaplicação dos instrumentos; • Confraternização.

Cada sessão aborda uma temática específica e é composta por diferentes etapas. As etapas são comuns a todas as sessões da intervenção, diferindo apenas no conteúdo psicoeducativo abordado, nas dinâmicas de grupo propostas e nas técnicas apresentadas. A seguir, são descritas as etapas comuns que compõem cada sessão:

1. Acolhimento do grupo, retomar conteúdos vistos na sessão anterior e revisão da técnica/tarefa da semana

Inicialmente, o moderador acolhe o grupo, perguntando aos participantes como foi a semana, se tiveram algum acontecimento significativo e como estão se sentindo no momento, permitindo que eles pontuem, desde o princípio, situações que possam interferir no andamento das atividades. Além disso, o moderador questiona sobre como foi a aplicação da tarefa proposta na semana anterior (técnica da semana/tarefa da semana), cabendo, ao moderador, elogiar e reforçar positivamente os participantes que conseguiram ou, pelo menos, tentaram aplicar os conteúdos ao longo da semana, servindo como um estímulo para eles e para os demais.

2. Introdução do tema da sessão

A partir dos conteúdos iniciais trazidos pelos participantes, o moderador introduz o objetivo da sessão. Cabe ao moderador fazer a ponte entre as demandas trazidas pelo grupo e as atividades propostas para a sessão do programa. Isso requer desenvoltura no manejo de grupos e expertise técnica-profissional.

Utilizou-se, como gatilho para as discussões, vídeos animados e breves, elaborados especialmente para cada encontro a partir da plataforma gratuita *PowToon*. Após a transmissão do vídeo, promove-se um breve debate a respeito do que os participantes pensam e sentem sobre o conteúdo do vídeo. Em seguida, o moderador introduz o tema a ser trabalhado naquele encontro.

3. Atividades da sessão: psicoeducação e dinâmicas

O moderador apresenta o tema e os objetivos do encontro e, em formato psicoeducativo, a partir da interação com o grupo, aborda conteúdo específicos. Todos os encontros são amparados por apresentações em slides, procurando introduzir e esclarecer aspectos referentes ao tema do dia. Os slides devem ter um conteúdo enxuto e chamativo, sobretudo a partir de imagens e cores. Após informações gerais trazidas pelo moderador, são utilizadas atividades individuais, dinâmicas em grupo e técnicas cognitivo-comportamentais, detalhadas no Quadro 1. Tais atividades funcionam como dispositivos de reflexão sobre as práticas cotidianas e como

ferramentas para utilizarem no dia-a-dia. Ao final de cada atividade, é importante que o moderador verifique como os participantes se sentiram ao realizá-la, compartilhando pensamentos, desconfortos, entre outros. Se surgirem questões complexas e delicadas, o moderador pode fazer outros encaminhamentos.

4. Técnica da semana/tarefa da semana

Ao final de cada encontro, os participantes recebem uma tarefa por escrito, chamada “técnica da semana ou tarefa da semana”, a qual tem o objetivo de fazê-los praticar aquele conteúdo ao longo da semana e favorecer a consolidação do conhecimento. É importante que a realização desta tarefa seja um compromisso firmado já no primeiro encontro, embora precise ser reforçado continuamente.

5. Revisão e encerramento da sessão

Antes de finalizar a sessão, o moderador deve fazer um resumo da sessão, perguntando aos participantes sobre o que foi visto/debatido e como resumiriam aquele encontro. O moderador deve assegurar que todos estão bem, se há alguma dúvida ou algum comentário que gostariam de fazer. Fazem-se as despedidas e finaliza-se a sessão.

O papel do moderador, desafios e facilidades da intervenção

Dentro da lógica da Metodologia Experiencial, já mencionada anteriormente, o moderador dos grupos tem o papel de facilitar e conduzir as discussões e reflexões sem tirar o protagonismo dos participantes, dando pistas e não soluções prontas. Cada grupo se constrói de maneira distinta e é importante que o moderador preserve sua identidade. Ainda assim, algumas habilidades são essenciais ao moderador em qualquer grupo que ele conduza, sobretudo conhecimento acerca do contexto e das práticas do lugar onde se está intervindo (diretrizes, normativas, resoluções, organograma e fluxograma institucionais, entre outros). Além disso, é

imprescindível que o moderador tenha empatia e disponibilidade para escutar os participantes, tendo em vista que muitas queixas emergirão frente ao trabalho desgastante do acolhimento. Também é importante que o moderador planeje a intervenção com antecedência, organizando o tempo disponível para cada atividade, sempre contabilizando os momentos de interação com os participantes, seus comentários, suas dúvidas e seus relatos de experiência, que costumam ocupar boa parte dos encontros.

Quanto a este último aspecto, a gestão do tempo, aponta-se para o desafio que é o de limitar e dar encaminhamento às discussões para que o cronograma de cada encontro seja cumprido. O debate é aberto e voluntário, portanto, cabe ao moderador respeitar os silêncios, mas também estimular todos a fazerem contribuições e expressarem suas opiniões. Como alguns educadores sociais já se conheciam ou trabalhavam no mesmo núcleo, por vezes as conversas se dissipavam, sendo relevante que o moderador imediatamente resgatasse a atenção de todos e retomasse o foco para a discussão coletiva, evitando a formação de subgrupos.

Outra dificuldade encontrada refere-se à perda amostral. Alguns educadores se inscreveram e não iniciaram o programa, enquanto outros vieram ao primeiro encontro, mas não deram continuidade. Inscreveram-se no programa um total de 26 educadores sociais, embora apenas 12 desses tenham finalizado a intervenção. Com exceção de alguns aspectos pontuais, como problemas de saúde do profissional, por exemplo, entende-se que o período do ano em que a intervenção é realizada pode interferir na adesão dos participantes. Sugere-se a criação de um grupo temporário para troca de mensagens instantâneas entre os participantes, como o *WhatsApp*, para facilitar o envio de avisos e de materiais.

Quanto ao local de realização dos grupos, os educadores participantes aprovaram a escolha da Universidade como local da intervenção, porém queixaram-se quanto às dificuldades para estacionarem seus carros. Entende-se, portanto, que a oferta de estacionamento poderia funcionar como um importante atrativo para estes profissionais.

Um último ponto desafiador a ser destacado diz respeito à divulgação do programa. Foi construído, pelo Grupo de Pesquisa, um cartaz digital para que a equipe gestora fizesse a divulgação junto aos coordenadores dos Núcleos de Abrigos Residenciais (NAR's). O material contou com informações claras sobre o local, datas e horários dos grupos, bem como e-mail e prazo para inscrições. Ainda assim, em função do curto

tempo de divulgação, o material não atingiu a totalidade de educadores sociais, fazendo com que muitos núcleos não estivessem representados. Diante disso, considera-se fundamental que, além do material impresso, haja um convite pessoal, por parte da equipe de pesquisa, aos educadores sociais, para que eles tenham mais clareza sobre a proposta e sobre os objetivos do programa, bem como sobre a relevância da capacitação para o desenvolvimento de práticas mais positivas.

Reflexões finais

O educador social tem um papel de destaque dentro do contexto institucional, o que reforça a necessidade de capacitá-lo continuamente para desenvolver de maneira positiva sua função de cuidado e proteção. É necessário, conforme Bersch et al. (2018), que o educador social tenha compreensão sobre sua implicação e relevância neste processo de acolhimento de crianças e adolescentes.

Dar visibilidade às práticas de educação e cuidado adotadas por estes profissionais permite compreender em que medida elas interferem na rotina institucional e no desenvolvimento do acolhido (CORREA, 2018). Além disso, oferecer escuta e uma possibilidade de construção de novas estratégias e ferramentas de atuação faz com que se sintam menos sozinhos e mais amparados neste trabalho tão complexo e minucioso.

Neste sentido, este capítulo teve o objetivo de descrever e detalhar as atividades de uma intervenção grupal na modalidade de Extensão Universitária, com foco nas práticas educativas positivas de educadores sociais de instituições de acolhimento de crianças e adolescentes em Porto Alegre/RS. Embora os dados quantitativos para avaliação da eficácia da intervenção ainda estejam sendo analisados, a partir da avaliação qualitativa formal e informal, pôde-se concluir que os participantes avaliaram a intervenção como “satisfatória” ou “muito satisfatória”, pontuando, como o principal aspecto positivo, a possibilidade de trocas com os colegas e com o moderador.

Quanto a isso, entende-se que a intervenção em grupo opera como dispositivo facilitador de reflexões. Como os participantes eram provenientes de diferentes Núcleos e trabalhavam em diferentes turnos do dia,

as discussões geradas foram mais ricas e se complementaram, partindo de opiniões e experiências distintas. Tal como salientam Bersch et al. (2018), o grupo oferece aos educadores a oportunidade de encontro, de reconhecimento e de identificação com colegas, com suas ideias e estratégias de intervenções. Ofertar espaços genuínos de escuta e acolhimento para os educadores configura-se como uma maneira de valorizá-los e também de ressignificar suas práticas.

Por fim, destaca-se a importância de conduzir a discussão a partir dos aspectos positivos e protetivos de práticas e ações que já são utilizadas ou que ainda podem ser desenvolvidas, a fim de não reforçar estereótipos e imagens sociais negativas já presentes neste contexto. É relevante, portanto, que haja um deslocamento da posição queixosa, um desvio criativo do protocolo, para que os educadores possam ter alternativas de intervenção positiva junto aos acolhidos, respeitando suas especificidades e reais necessidades.

Destaca-se, ainda, a importância de Ações de Extensão Universitária, que permitem não só atender aos aspectos éticos do trabalho de pesquisa, mas também promover uma integração da Universidade com a comunidade, atendendo a propósitos da Ciência e da Pesquisa Acadêmica. Na área de Direitos Humanos e Justiça, que envolve crianças e adolescentes em medidas de proteção, intervenções que podem contribuir com a melhoria da qualidade de vida são imprescindíveis.

Referências

- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 314-323, 2007. doi: 10.1590/S0102-79722007000200018.
- AVOGLIA, H. R. C.; SILVA, A. M.; MATTOS, P. M. Educador social: Imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. *Rev. Mal-Estar Subj*, Fortaleza, v. 12, n. 1-2, p. 265-292, jun. 2012.

- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. Comportamento assertivo: Relações com ansiedade, lócus de controle e autoestima. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006, p. 162-178.
- BARROS, N. S.; NAIFF, L. A. M. Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: Identificando representações sociais. **Estud. Pesqui. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 240-259, abr. 2015.
- BAZON, M. R.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 199-204, 2000. doi: 10.1590/S0102-79722000000100020.
- BERSCH, A. A. S. **Resiliência profissional e a Educação Ambiental: Promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande, Rio Grande do Sul.
- BERSCH, A. A. S.; YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M.; PISKE, E. L. Educador social promotor de boas práticas e resiliência em instituições de acolhimento. In: CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L. S.; COSTA, E. F.; CRUZ, D. A. (Orgs). **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 251-264.
- BOCHI, A.; FRIEDRICH, D.; PACHECO, J. T. B. Revisão sistemática de estudos sobre programas de treinamento parental. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 549-563, jun. 2016. doi: 10.9788/TP2016.2-09.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Diário Oficial da União. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, CNJ. **Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas**. Brasília, DF, 2019. Recuperado em 2 de fevereiro 2019, de <http://www.cnj.jus.br/sistemas/infancia-e-juventude/20545-cadastro-nacional-de-criancas-acolhidas-cnca>
- CORREA, L. S. Valorização do educador enquanto agente do cuidado: ambiente institucional e práticas promotoras de desenvolvimento. In: CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L. S.; COSTA, E. F.; CRUZ, D. A. (Orgs). **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 265-274.
- COUNCIL OF EUROPE. **Recommendation Rec(2006)19 of The Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting**. Estrasburgo, França, 2006. Recuperado em 10 de setembro de 2017, de https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda
- GARCIA, M. L. D. G.; SANTOS, K. C. S.; PEREIRA, D. C.; ARAGÃO, M. S. Grupos de trabalho e formação continuada em serviços de acolhimento. In: CAVALCANTE, L. I. C.;

- MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L. S.; COSTA, E. F.; CRUZ, D. A. (Orgs). **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 203-218.
- HALPERN, E. E.; LEITE, L. M. C.; MORAES, M. C. M. B. Seleção, capacitação e formação da equipe de profissionais dos abrigos: O hiato entre o prescrito e o real. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 1, p. 91-113, 2015. doi: 10.1590/1981-7746-sip00033
- LANGE, A. J.; JAKUBOWSKI, P. **Responsible assertive behavior**. Illinois: Research Press, 1976.
- LEAHY, R. L.; TIRCH, D.; NAPOLITANO, L. A. **Regulação emocional em psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- LEMOES, S. C. A.; GECHHELE, H. H. L.; ANDRADE, J. V. Os vínculos afetivos no contexto de acolhimento institucional: um estudo de campo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, e3334, jun. 2017. doi: 10.1590/0102.3772e3334.
- LÓPEZ, M. J. R.; CHAVES, M. L. M.; QUINTANA, J. C. M. **Parentalidad Positiva y Políticas locales de apoyo a las familias**. Madrid: FEMP, 2010. Recuperado em 22 de agosto de 2017, de <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- MÁIQUEZ, M. L.; RODRIGO, M. J.; CAPOTE, C.; VERMAES, I. **Aprender en la vida cotidiana: Un programa para padres**. Madrid: Visor, 2000.
- MARTÍN, J. C.; MÁIQUEZ, M. L.; RODRIGO, M. J.; BYRNE, S.; RODRIGUEZ, B. R.; RODRIGUEZ, G. Programas de educación parental. **Interv. Psicosocial**, v. 18, n. 2, p. 121-133, jul. 2009.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. **Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales**. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009.
- MORÉ, C. L. O. O.; SPERANCETTA, A. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 519-528, dez. 2010. doi: 10.1590/S0102-71822010000300012.
- MOTTA, D. C.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C.; MANHÃES, A. C. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicol. Estud.**, v. 11, n. 3, p. 523-532, dez. 2006. doi: 10.1590/S1413-73722006000300008.
- PENNA, L. H. G.; CARINHANHA, J. I.; LEITE, L. C. A prática educativa de profissionais cuidadores em abrigos: enfrentando a violência vivida por mulheres adolescentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 6, p. 981-987, dez. 2009. doi: 10.1590/S0104-11692009000600009.
- PRADA, C. G. **Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil**. 2007. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, São Paulo.

- QUINTANA, J. C. M.; LÓPEZ, M. J. R. La promoción de la Parentalidad Positiva. **Rev. Educ. Ciênc. Cult.**, Canoas, v. 18, n. 1, p. 77-88. jan.-jun. 2013. doi: 10.18316/1090
- RODRIGO, M. J. Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. **Psychosoc. Interv.**, Madri, v. 25, n. 2, p. 63-68, fev. 2016. doi: 10.1016/j.psi.2016.02.004
- RODRIGO, M. J.; MÁIQUEZ, M. L.; MARTÍN, J. C. **La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva**. Madrid: FEMP, 2010. Recuperado em 22 de agosto de 2017, de <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/eduParentalRecEducativo.pdf>
- RODRIGUES, M. Educação positiva: uma nova forma de educar para velhas demandas. **Make it Positive Magazine**, n. 1, p. 24-32, dez. 2015.
- SANDERS, M. R. Triple P-Positive parenting program as public health approach to strengthening parenting. **J. Fam. Psychol.**, Washintgon DC, v. 22, n. 3, p. 506-517, ago. 2008. doi: 10.1037/0893-3200.22.3.506
- SILVA, E.; FREIRE, T. Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 32, n. 2, p. 187-198, jun. 2014. doi: 10.14417/ap.746
- SILVEIRA, M. A. S.; MARUSCHI, M. C.; BAZON, M. R. Risco e proteção para o engajamento de adolescentes em práticas de atos infracionais. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 348-357, 2012.
- WAGNER, A.; MOSMANN, C. P.; DELL'AGLIO, D. D.; FALCKE, D. **Família e Internet: A era da informação e a vida cotidiana**. São Leopoldo: Sinodal, 2010.
- WEBER, L. N. D. **Eduque com carinho: Equilíbrio entre amor e limites**. Curitiba: Juruá, 2007.
- WEBER, L. N. D.; BISCAIA, P.; PAVEL, C. A.; GALVÃO, A. A Relação entre o estilo Parental e o Stress infantil. [Resumo]. In CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ (Org.). **Psicologia em Conexão: 40 anos de Profissão**, X Encontro Paranaense de Psicologia, Curitiba, PR: CRP – 08, 2002.
- WEBER, L. N. D.; PRADO, P. M.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004. doi: 10.1590/S0102-79722004000300005.
- WEBER, L. N. D.; STASIACK, G. R.; BRANDENBURG, O. J. Percepção da interação familiar e autoestima de adolescentes. **Aletheia**, Canoas, v. 17, n. 18, p. 95-105, jan.-dez. 2003.

Lista de abreviaturas

ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CASE-SM	Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria
CAS-SM	Centro de Atendimento em Semiliberdade Regional de Santa Maria
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CEDEDICA	Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
CTISM	Colégio Técnico da UFSM
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada em Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASE-RS	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FPE-RS	Fundação de Proteção do Estado do Rio Grande do Sul
GEPEPE	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação
GePeViCs	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Violência e Contextos Sociais
GPPVS	Grupo de Pesquisa com Populações em Situação de Vulnerabilidade Social
GT	Grupo de Trabalho
ICPAE	Internação com Possibilidade de Atividades Externas
IPROV	Internação Provisória
ISPAE	Internação sem Possibilidade de Atividades Externas
MP-RS	Ministério Público do Rio Grande do Sul
NAR's	Núcleos de Abrigos Residenciais
OP	Orientação Profissional
PEMSEIS	Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade
PIA	Plano Individual de Atendimento
POD	Programa de Oportunidades e Direitos
PRE-UFSM	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria
ProUni	Programa Universidade para Todos

SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SisU	Sistema de Seleção Unificado
SOP-UFRGS	Serviço de Orientação Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
VCCA	Violência Contra Criança e Adolescente



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão



editora**ufsm**