
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ALINE JUCA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS
EM POLÍTICAS DE ATENDIMENTO A
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**



Rio Claro
2014

ALINE JUCA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS EM POLÍTICAS DE
ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

ORIENTADOR(A): PROFa. Dra. DÉBORA CRISTINA FONSECA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Bacharela e Licenciada em Ciências
Biológicas.

Rio Claro
2014

370 Araújo, Aline Juca
A663f Formação de alunos universitários em políticas de
atendimento a crianças e adolescentes / Aline Juca Araújo. -
Rio Claro, 2015
99 f. : il., gráfs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura e
bacharelado - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: débora cristina fonseca

1. Educação. 2. Estatuto da criança e do adolescente. 3.
Pesquisa qualitativa. 4. Curso de extensão. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao plano superior e toda a espiritualidade amiga por ter me dado a oportunidade de eu nascer mais uma vez nesse abençoado planeta afim de continuar a minha jornada evolutiva em nossa amada nação, chamada Brasil.

Em segundo lugar agradeço imensamente meus pais, por terem me aceitado e me acolhido material e espiritualmente como sua filha, sempre me amado muito, me apoiado, e me auxiliado de todas as maneiras e formas para ter me tornado a mulher e a profissional que sou hoje.

Em terceiro lugar gostaria de agradecer significativamente a minha querida orientadora Débora Cristina Fonseca, uma excelente professora e profissional, sempre dedicada, e disposta a auxiliar seus orientandos, muito responsável, amável e determinada. Ela com certeza é um grande exemplo e inspiração para mim.

E em quarto lugar, mas não menos importante, agradeço a pessoas que foram como anjos em minha vida, principalmente durante o meu período de graduação na linda cidade de Rio Claro, são esses:

- **Ricardo Brigato Scheicher e sua família:** por terem me apoiado no momento que eu mais precisei de ajuda para me adaptar em minha nova fase de vida, por terem me ensinado muitas coisas. Especificamente ao Ricardo por ter sido um grande amigo e companheiro por praticamente todo o meu período de graduação, pelos momentos difíceis juntos e por todos os momentos alegres, pelas viagens, passeios e muito carinho que jamais esquecerei;
- **Janaína Maria Augusto:** pelos sorvetes maravilhosos que sempre íamos tomar juntas, minha grande amiga e conselheira que sempre compartilhou seus momentos difíceis comigo, e eu compartilhei os meus com ela, assim criou-se o seu apelido como a minha amiga de perrengue (risos);
- **Hengli Barbosa Pecora:** por ser a minha companheira de república, por termos morado juntas por tanto tempo, por termos nos desenvolvido e

compartilhados muitas coisas durante a graduação, e acima de tudo por ser mãe da criança mais linda que me conquistou, a qual sou tia por consideração, a nossa querida Endi (é muito amor);

- **Artur Blikstad Mauro:** *meu vizinho de república que conquistou meu coração de mulher, amigo, companheiro e confidente, que chegou já no final do meu período de graduação, mas que com toda a certeza marcará para sempre minha vida;*
- **Rosiris Rolim Zaidam:** *minha querida e inesquecível ex-professora de evangelização cristã/espírita, que sempre me ouviu e orou por mim nos períodos de dificuldade;*
- **Messiânicos e praticantes da Seicho-no-ie:** *pelo acolhimento e ensino da espiritualidade desde quando cheguei nessa cidade. Gratidão por esses grandiosos irmãos na fé!*

No mais, Gratidão eterna a todos os meus parentes e todos aqueles que não citei aqui que foram sempre presentes em minha vida e peças fundamentais para a minha vida! Muito Obrigada!!!

“Ninguém que passa por um processo desses é capaz de continuar o mesmo”
(Fala de uma participante fora do contexto da pesquisa aplicada)

RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza que crianças e adolescentes são “sujeitos de direitos” e que esses direitos precisam ser obrigatoriamente assegurados e efetivados. Para que o ECA seja efetivado, se faz necessário o conhecimento e compreensão sobre o que esse documento prevê. Assim, chama-se as instituições formadoras a assumirem seu o compromisso ético-político de formação da sociedade. Reflete-se, portanto, sobre a inquestionável necessidade da utilização de estudos e pesquisas dentro das Universidades para que se possa construir espaços de formação diferenciados. Neste contexto, a pesquisa desse Trabalho de Conclusão de Curso objetivou uma análise sobre a formação e influência na vida profissional e pessoal de alunos universitários que participaram de um curso de extensão denominado “Formação de Agentes Sociais, Professores e alunos em Políticas de atendimento a Criança e ao Adolescente”. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com a utilização de três instrumentos de coleta de dados: um questionário inicial; observação e registro em Diário de Campo e entrevista individual semi-estruturada. Na análise dos dados, tem-se que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa afirmou que foram atendidas muitas de suas expectativas, que tiveram bom aproveitamento do curso, e que o mesmo trouxe grandes contribuições para seus processos de formação acadêmica, pessoal e profissional. Os resultados desse trabalho também indicaram a necessidade de que os conteúdos referentes ao ECA e a política de atendimento a criança e ao adolescente sejam incorporados aos cursos de formação básica profissional.

Palavras-chave: ECA. Alunos universitários. Pesquisa qualitativa. Curso de Extensão.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior Frequentadas pelos participantes.....	33
Gráfico 2 - Meios de divulgação.....	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	13
2.1. Formação e ECA.....	17
3 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	22
4 METODOLOGIA	27
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	32
5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	32
5.2 Participação dos alunos.....	34
5.3 Falas e comportamentos observados e destacados durante alguns dos encontros presenciais.....	35
5.4. Análise das entrevistas.....	51
5.4.1 Formação.....	51
5.4.1.1 Contribuição do curso e formação.....	51
5.4.1.2 Expectativas sobre a formação.....	53
5.4.2 Novos Sentidos e significados para a prática.....	55
5.4.3 Concepções sobre o ECA.....	62
5.4.4 Rede de atendimento às crianças e adolescentes.....	65
5.4.5 Ampliação do conhecimento	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXO A - Questionário.....	86
ANEXO B - O caso de Renato.....	87
ANEXO C - O caso de Cleonder.....	89
ANEXO D - O caso do Alemão.....	91

ANEXO E - Relato de experiência da participante da pesquisa	
(Bianca).....	93
ANEXO F - Roteiro de entrevista.....	95
ANEXO G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96).....	97

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desse Trabalho de Conclusão de Curso objetivou analisar o quanto um curso de formação na temática “políticas de atendimento a crianças e adolescentes”, inserido em um projeto de extensão universitária, que visa uma formação capaz de levar à reflexão, à discussão sobre políticas públicas e o compartilhamento de saberes através do processo grupal, pode influenciar a vida pessoal e profissional do aluno universitário que pretende se tornar um profissional atuante na área da educação.

Buscou-se primeiramente um esclarecimento sobre o histórico dos direitos da criança e do adolescente, envolvendo a concepção de criança e adolescente preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de que os mesmos são “sujeitos de direitos” e que todos esses direitos devem ser assegurados e efetivados pelo Poder Público, pela família, e por toda a sociedade.

Nas primeiras partes deste trabalho é possível encontrar reflexões, tais como a necessidade que o próprio público infanto-juvenil tem em ter mais conhecimento sobre os seus direitos e as medidas para assegurar a sua garantia, e para que isso aconteça, seria indispensável que, professores, educadores e outros profissionais atuantes na área da educação estivessem adequadamente preparados para trabalhar e esclarecer sobre esse conteúdo às crianças e adolescentes, tendo também, uma formação de base que os habilitassem para tal.

Traz também o alerta referente ao preocupante nível de conhecimento que esses profissionais, e até mesmo que futuros professores aparentam ter em relação ao ECA e a rede de atendimento a crianças e adolescentes, pois o que se tem observado muitas vezes é a existência de um conhecimento um tanto quando superficial, deficiente, ou banhado de pré-conceitos, principalmente, quando se fala a respeito do Estatuto.

Isto demonstra que as instituições que formam os profissionais devem assumir o mais rapidamente possível, seu compromisso ético-político de formação, auxiliando nas transformações de algumas concepções negativas pré-existentes em relação aos direitos de crianças e adolescentes por meio de possíveis propostas capazes de potencializar a atuação desses atores sociais, com principal destaque para esses que trabalham em entidades e escolas que atendem crianças e adolescentes.

Aponta que há diversos problemas em relação aos cursos de formação inicial, inexistindo, por exemplo, práticas formativas adequadas para docentes que atuarão em diferentes níveis da Educação Básica (PINTO, 2012), e que, além disso, ainda é preciso lidar com uma série de complexidades que envolvem a transição de aluno para professor. Diante deste quadro, traz o questionamento de como se devem enfrentar as demandas formativas desses profissionais.

Especificamente na parte numerada e denominada como “2 HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE”, se desenvolve a reflexão sobre o quanto é inquestionável a utilização de pesquisas e estudos dentro de Institutos e Universidades para viabilizar a construção de espaços diferenciados de formação, e que tais espaços podem, por exemplo, estar inseridos em projetos de extensão, afim de que novas possibilidades possam ser abertas a partir da extensão universitária.

Desta maneira, apresenta-se o projeto de extensão “Formação de Agentes Sociais, Professores e Alunos Universitários em políticas de atendimento a crianças e adolescentes” que surge com a proposta de buscar o estudo e o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre seus participantes. O curso de formação inserido nesse projeto, que serviu de espaço e base de coleta de dados para a concretização dessa pesquisa, conta com a participação de professores e agentes sociais, incluindo alunos universitários com o objetivo de também auxiliar de diversas maneiras o processo de formação desses futuros profissionais.

Para se alcançar então, o que a pesquisa teve como objetivo optou-se pela pesquisa qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em três momentos e se utilizou de três instrumentos de coleta de dados. O primeiro momento se constituiu na aplicação de um questionário que objetivou levantar informações para se conhecer melhor cada um dos alunos universitários que desejaram participar do processo; o segundo consistiu na observação da participação dos alunos durante os encontros do curso de formação, acompanhando experiências, falas, desenvolvimento que os mesmos tiveram durante os encontros do curso, e por fim, registraram-se todas essas observações em Diário de Campo; o terceiro momento aconteceu após o fim do curso de formação, quando foi realizada uma entrevista individual semi-estruturada.

Os participantes da pesquisa moravam em cidades distintas e eram todos estudantes universitários. Apesar da maioria deles cursarem Pedagogia, foi possível observar certa heterogeneidade em relação aos cursos de graduação. Muitos já tinham atividade profissional, e a faixa etária dos mesmos estava entre 19 e 42 anos de idade.

Pela análise das respostas escritas nos questionários, pelo comportamento demonstrado por esses participantes ao longo dos encontros presenciais, e suas falas em entrevista foi possível perceber e dizer que houve mudanças em alguns pré-conceitos trazidos a respeito do ECA e nos significados de ações pessoais e profissionais adotadas no cotidiano. Eles aparentaram ter obtido e compartilhado seus novos conhecimentos resignificados individualmente tanto dentro do próprio curso, quanto fora dele. Ainda citaram grande vontade em propor transformações sobre suas vivências, formas de aprendizado e nas estruturas curriculares de seus respectivos cursos de graduação.

Sendo assim, notou-se dos participantes um aproveitamento positivo do curso de formação e do projeto em si, pois muitos informaram que suas expectativas foram atendidas, e que, além disso, existiu um processo de melhora e efetiva (trans)formação na vida profissional, pessoal e acadêmica de cada um deles.

A análise final que se obteve, no entanto, indica ainda que conteúdos referentes à política de atendimento a criança e adolescentes, e àqueles referentes ao ECA precisam ser inclusos em currículos de cursos de formação profissional, ou ainda serem trabalhados mais profundamente.

2 HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Na época do Brasil-Colônia e do surgimento do Código Criminal do Império em 1830, o Estado era o responsável em prestar assistência a crianças e jovens que estivessem em conflito com a lei, no entanto, com os crescentes desentendimentos entre a Igreja e o Estado quanto ao destino e aos cuidados para com esses sujeitos, o descaso da sociedade, e a existência de limitado número de “Casas de Correção” administradas pelo poder público para assistencializar esse público infanto-juvenil, a questão não era passível de efetiva solução (HINTZE, 2007).

Já no início do século XX intensifica-se a preocupação com a questão da criminalidade juvenil, e então nesse período, mais especificamente em 1927 surge o “Código de Menores”, conhecido também como “Código Mello Mattos”, onde os chamados juízes de menores atuavam com grande poder. Essa, no entanto, é a primeira codificação que trata exclusivamente de crianças e adolescentes com o intuito de retirar das ruas crianças e adolescentes abandonados ou órfãos, institucionalizando-os (PAES, 2013).

Diante desta legislação (Código de Menores), em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o qual se utilizava de internações para os adolescentes infratores e para os chamados “menores carentes e abandonados” (SEGALIN e TRZCINSKI, 2006, p. 5), quebrando seus vínculos familiares e levando-os para patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, onde o trabalho não tinha foco pedagógico, sofria com superlotações e até mesmo com falta de higiene (SEGALIN e TRZCINSKI, 2006). O SAM apoiava-se em uma educação com um formato que exigia a correção e a repressão para a solução da problemática, sem a correta preocupação com ações preventivas. Após o golpe militar de 1964 cria-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) com o intuito de substituir o SAM e na tentativa de integração da criança e do

adolescente na sociedade através da valorização dos ideais de vida dentro da instituição familiar (HITZE, 2007).

Em 1979 o Código de Menores foi reformulado, ainda alicerçado na ideologia da “situação irregular”, onde se enquadra o desvio de conduta da criança e jovem, os maus-tratos provocados pela família, ou o abandono da sociedade. Porém, com a contínua deficiência em relação ao discernimento sobre a real conduta do jovem ou daqueles que o cercam, e, nas ações preventivas para com o abandono e para com os jovens que apresentavam risco de entrar em conflito com a lei, essa política estava destinada a falir (HITZE, 2007).

Portanto, com o passar do tempo, o Código de Menores já não era suficiente para suprir, o que se entendia ser, todas as necessidades de crianças e adolescentes em nosso país. Desta forma, os movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), atuantes à época passaram a reivindicar mudanças na legislação. Assim, em 1988 com o processo de redemocratização, promulga-se a Constituição Cidadã, que em seu artigo 277 assegurou os direitos de crianças e adolescentes. Para regulamentar o que constava na Carta Constitucional, em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (PAES, 2013). Essa nova legislação tomou como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).

Pensando-se um pouco mais neste contexto histórico, Martins (2004) vem relembrar que:

O ECA revogou o Código de Menores que teve vigência até 1989, superando toda uma política repressiva e de caráter assistencialista chamada de "Doutrina Jurídica do Menor em situação irregular", que, a partir de uma óptica exclusivamente jurídica, era incapaz de dar conta da realidade como um todo e de acompanhar o complexo movimento social (MARTINS, 2004, P. 63).

O ECA, diferentemente do Código de Menores, passou a preconizar a concepção que crianças e adolescentes são “sujeitos de direitos” e que esses direitos precisam ser obrigatoriamente assegurados e efetivados pelo Poder Público, pela família, e por toda a sociedade. Desta forma, se faz importante destacar que o Estatuto não só veio para “declarar direitos”, mas também para definir mecanismos que auxiliem a efetivação dos mesmos. “A leitura integrada desses mecanismos, vista numa perspectiva dinâmica, é o que posteriormente se convencionou chamar de SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS” (BRASIL, SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS, 2013, p. 5).

Assim sendo, cabe apontar que:

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (BRASIL, SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS, 2014, p.1).

Segundo a Secretaria Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p.5) esse Sistema de Garantia necessita da criação de Conselhos para seu correto funcionamento. Os Conselhos de Direitos vem para auxiliar na “formulação, deliberação e fiscalização de políticas”, e os Conselhos Tutelares atuam Na preservação dos direitos e quando ocorrem violações, podendo, inclusive atender diretamente às crianças e adolescentes.

Consiste em objeto de preocupação a falta de conhecimento, preconceitos e/ou a existência de um conhecimento muito superficial que futuros profissionais da educação possuem a respeito do ECA. Além disso, a maioria dos professores e de outros profissionais atuantes dentro de uma escola, geralmente, acabam associando que alunos (do público infanto-juvenil) que geram casos de agressividade, violência, evasão escolar, problemas com drogas, necessidades especiais, problemas de

saúde, entre outros, devam ser encaminhados para os Conselhos Tutelares, aparentando esses últimos, serem a primeira, imediata e única opção conhecida para o auxílio na garantia dos direitos dos alunos, demonstrando, desta forma, o desconhecimento em relação a outras entidades e mecanismos existentes na rede de atendimento à criança e ao adolescente que podem ser acionados e utilizados, além de serem responsáveis por uma melhor análise sobre o que realmente pode, ou não, ser resolvido dentro da própria escola.

O Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente (2012) demonstra essa situação exemplificando a partir de uma das problemáticas que acompanha o cotidiano das Instituições de Ensino: a evasão escolar.

É preciso ficar claro que não é com o encaminhamento do caso ao Conselho Tutelar (e muito menos, num momento posterior, ao Ministério Público e/ou ao Poder Judiciário), que o problema da evasão escolar será solucionado, mas sim com a implementação de uma política pública específica destinada a preveni-lo e combatê-lo, o que passa, necessariamente, pela qualificação dos professores e pela articulação (cf. art. 86, do ECA) das escolas à mencionada "rede de proteção" à criança e ao adolescente, de modo que sejam descobertas e combatidas suas causas, que podem estar relacionadas a fatores internos e/ou externos à escola. (CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2012, p. 5).

Já o desconhecimento em relação ao ECA pode ser observado no relato de um participante da pesquisa realizada no ano de 2012 por Fonseca et al. (2014, pag. 34):

O Estatuto eu acho que é um instrumento importantíssimo, mas até fazer parte desse projeto eu não tinha um conhecimento, ainda não tenho né, tá assim, ainda bem básico, né, deu pra pegar bastante coisa, mas deu pra eu entender que é um instrumento muito importante principalmente pra quem tá atuando na sala de aula" (agente social, grupo 2012) (FONSECA et al., 2014, p. 34).

Para que o ECA seja corretamente efetivado, se faz necessário o conhecimento e compreensão sobre o que esse Estatuto prevê, por isso, Souza e Araújo (2011, p. 9) alertam que o mesmo tem sido até então uma questão negligenciada, e que a aprovação da LEI Nº 11.525, DE 25 DE SETEMBRO DE 2007, forneceu aporte legal para “colocar no centro do debate” das Universidades Públicas essas questões até então “negligenciadas e inviabilizadas”. Cabe assim citar que essa mesma LEI Nº 11.525 em seu art. 32, parágrafo 5, traz que:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, LEI Nº 11.525, 2007, art. 32).

A aprovação dessa lei constitui-se fato de suma importância, na medida em que, para se exigir a real e concreta efetivação das políticas públicas é necessário que os sujeitos atendidos tenham conhecimento dos seus direitos e das medidas para assegurar a sua garantia. Existe, portanto, a necessidade de uma formação que possibilite aos futuros professores e profissionais da área da educação terem subsídios para lidar com esse tipo de conteúdo. Esses futuros educadores necessitam também ser esclarecidos a respeito da existência e do funcionamento de toda uma rede de atendimento a crianças e adolescentes que pode auxiliar na efetivação de seus direitos.

2.1 Formação e ECA

Diante deste panorama jurídico-legal e a necessidade de mudanças culturais e de concepção sobre os direitos de crianças e adolescentes, as instituições formadoras são chamadas a assumir o compromisso ético-político de formação da sociedade, através de propostas que possam potencializar os atores sociais em sua atuação, principalmente aqueles que estão nas escolas e instituições que atendem crianças e adolescentes. Nesta perspectiva surgiu o projeto de extensão “Formação de Agentes Sociais, Professores e Alunos Universitários em Políticas de Atendimento a Crianças e Adolescentes” que vem ocorrendo na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Rio Claro, desde o ano de 2011, que tem como principal objetivo fomentar o estudo e troca de conhecimento e experiências entre os participantes que são profissionais de diversas áreas e setores pertencentes à rede de atendimento ligada ao público infanto-juvenil (saúde, jurídica, assistencial, educacional, etc.) nas execuções do que o ECA prevê, promovendo “o novo caráter interdisciplinar que o Direito da Criança e do Adolescente passou a ter” (MARTINS, 2004, pg. 64).

Assim, reforçando o que afirma Fonseca et al. (2014):

Quando se trata de direitos humanos, no caso dos direitos das crianças e dos adolescentes, é possível perceber que toda a sociedade é chamada à construção de um entendimento mútuo, capaz de orientar o agir coletivo em uma mesma direção (...) (FONSECA et al., 2014, P. 22).

A extensão nas Universidades Públicas tem por objetivo, segundo o Regime Geral da Extensão Universitária, Resolução UNESP, em seu artigo primeiro, existir como “processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade” (RESOLUÇÃO UNESP, No. 102, 2000, ARTIGO 1).

Almejando esse objetivo e consciente quanto ao compromisso inerente à Universidade Pública, o projeto de extensão universitária em interface com a

pesquisa em questão, busca servir a comunidade “contribuindo para a efetivação de mudanças que promovam a melhoria da qualidade de vida de todos e, de modo mais específico, de seus segmentos mais vulneráveis (...)” (FONSECA, 2011, p. 5).

E ainda:

Levantar as principais demandas formativas existentes entre os agentes sociais e professores do ensino fundamental, com vistas a construir propostas de formação que respondam a estas demandas; introduzir alunos da universidade na temática dos direitos das crianças e adolescentes por meio da participação no curso de formação (FONSECA, 2011, p. 7).

O projeto busca contribuir para o aprimoramento do trabalho de agentes sociais e professores na perspectiva do compartilhamento de conhecimentos teórico-prático entre todos os participantes, trabalhando para a formação dos mesmos na temática da política de atendimento a criança e ao adolescente, e outros temas propostos para a formação, tais como: o significado do Sistema de Garantia de Direitos; Compreensão do processo de elaboração do ECA; Família, Sociedade e Estado; Educação e Escola; e Relações Institucionais (FONSECA, 2011).

Inserir alunos universitários, com o intuito de subsidiar uma formação que possibilite a esses futuros profissionais da área da educação entrarem em contato com agentes sociais e professores já atuantes, compartilhando e refletindo sobre sua prática cotidiana, construindo e reconstruindo (pré) conceitos, e compreendendo a importância da utilização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como instrumento de trabalho (FONSECA, 2011).

Sua primeira edição foi em 2011, e continua funcionando e se renovando todos os anos. A equipe organizadora do projeto é composta por uma coordenadora, profissionais voluntários e bolsistas de extensão, conta também com a participação de alunos universitários em sua constituição. A equipe se reúne semanalmente para o planejamento e discussão da estrutura dos encontros presenciais, realiza leituras

prévias de textos base, efetua os plantões no departamento de Educação da UNESP campus de Rio Claro para retirar possíveis dúvidas sobre as atividades enviadas para os participantes em formação, e também, organiza, coordena e participa de um grupo de estudos sobre a temática de “políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes”, promovidos pelo projeto, para todos aqueles, participantes ou não do curso de formação, que tenham interesse em aprender e compartilhar um pouco mais sobre a temática.

Tal como é necessário e previsto no Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931, em seu Artigo 42: “A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário”. O curso de formação inserido nesse projeto de extensão universitária, também vem ocorrendo desde 2011, com duração de dez meses, sendo um encontro presencial por mês, e é executado em quatro módulos. Cada encontro tem duração de três horas totalizando trinta horas presenciais.

Além das horas presenciais, os participantes ainda realizam atividades extras, tais como, a realização de leituras e resenhas de textos de literatura pertinente, sendo que, durante a realização dessas atividades, os participantes ainda podem contar com apoio, esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de informações com a equipe organizadora através de ferramentas computacionais (fóruns, Teleduc, e-mail, grupos no Facebook, Dropbox), ou mesmo pessoalmente, procurando membros da equipe organizadora. Esses encontros presenciais são organizados de modo que se articule uma abordagem teórico-conceitual e normativo-legal a uma maneira mais dialógica e dinâmica, denominada processo grupal (LANE, 1989).

Martins (2007) afirma que o processo grupal traz a ideia de que o próprio grupo formado e existente em um determinado espaço e em um período de tempo faz parte de um processo histórico que se constitui através das relações ali existentes, dos diálogos, das contradições, dos aspectos e comportamentos individuais, das subjetividades emergentes, e das realidades vivenciadas; o grupo,

portanto, “expressa múltiplas determinações e as contradições presentes na sociedade contemporânea” (MARTINS, 2007, p.77).

É importante salientar que esse curso de extensão, como comenta Jezine (2006), adota uma concepção acadêmica, buscando sempre a prática social, e nunca existiu com tendências assistencialistas, e nem mesmo à prestação de serviços para a prefeitura de algum município, ou mesmo para cobrir possíveis deficiências no ensino estatal. Preza-se por um caminho bilateral, em que a Universidade “produtora” dos mais atuais conhecimentos científicos possa se comunicar com a sociedade, principalmente com a comunidade que a circunda, afim de se conseguir: “uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em constante movimento dialético, permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer” (JEZINE, 2006, p. 10).

Quanto à seleção dos participantes, o processo ocorre da seguinte forma: estabelece-se parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes (CMDCA) e com a Secretaria Municipal de Educação para que exista divulgação entre as entidades de atendimento, tais como, o Conselho Tutelar de alguma cidade da micro-região de Rio Claro, os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), os Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), etc.; e entre os professores de ensino fundamental. A divulgação também ocorre através do site do Instituto de Biociências na página da Unesp/IB/Rio Claro, e aos membros da equipe organizadora para que divulguem nas redes sociais.

Posteriormente, a própria entidade e/ou instituição que recebeu a divulgação fica responsável em escolher e liberar um de seus funcionários para fazer o curso e representar assim, essa entidade e/ou Instituição no projeto de extensão. Este representante fica compromissado de repassar o conhecimento, através de atividades na instituição, para os demais profissionais.

3 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Nos últimos dois séculos vivenciam-se muitas mudanças relacionadas à formação do profissional da educação como, por exemplo, a questão do caráter pedagógico que foi sendo introduzido lentamente e toma posição central na década de 1930 junto com os ensaios de reformas da época.

No entanto, se faz necessário questionar qual foi e tem sido o caminho para a implementação de propostas pedagógicas.

Nos últimos vinte anos, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, LDB, 2010), uma alternativa utilizada foi a construção de diversas Escolas Normais Superiores e institutos superiores de educação que passaram a promover uma formação mais rápida, financeiramente viável, com cursos de curta duração, e assim, precarizando as políticas de formação, na medida em que, não se procura estabelecer um padrão de formação aos futuros docentes que possa suprir, nortear e preparar esse profissional para muitas das problemáticas da área educacional no Brasil (SAVIANI, 2009).

As Universidades deveriam possuir um compromisso social, responsabilidade com a propagação dos saberes, e com a qualidade da educação através de uma melhor formação de professores dos mais variados níveis de ensino. Assim, a Universidade deveria apresentar o seu fazer de forma tridimensional, ou seja, de forma autônoma, competente e ética. Para isso, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é prevista na lei. No entanto, essa articulação se mostra muitas vezes esquecida, e ainda pouco aplicada por alguns docentes Universitários, talvez pelo fato de que na Graduação ocorra um maior enfoque no ensino, e na pós-graduação enfatiza-se a pesquisa. Por isso, se faz extremamente necessária a reflexão acerca dessa dualidade que tem predominado, pois enquanto se tem o ensino e a pesquisa caminhando associadamente, obtém-se grande sucesso na

evolução dos conhecimentos científicos e das tecnologias, porém, perde-se a noção ético-político-social que deveria estar presente, sendo que, o destino final da produção do conhecimento científico será a sociedade (MOITA e ANDRADE, 2009).

O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 traz que: “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, CAP. III, 1988, ARTIGO 207).

Segundo Martins (2010, p.5), no processo de formação, principalmente no que tange a formação superior, a pesquisa e a extensão obtêm sua expressão máxima quando estão unidas ao ensino, sendo que, através do ensino o aluno se relaciona com o “produto da ciência” e “a pesquisa o coloca em relação com o seu desenvolvimento [...]”.

Ainda, Martins (2010, p. 9) afirma que se faz necessário “uma formação que implique o questionamento da realidade, isto é, o exercício permanente do raciocínio pelo qual se extrai, de relações inteligíveis já alcançadas, uma nova relação”. Esse “exercício permanente do raciocínio” deve ser aplicado para que não se crie cursos de formação que busquem apenas apresentar modelos didáticos, mecânicos processos de desenvolvimentos de "competências", e que não promovam o que se pode chamar de "individualização do processo de formação continuada" (Freitas, 2002, p. 156).

A formação do profissional da educação inicialmente tem se dado através dos cursos de licenciatura, e posteriormente, através de cursos de formação continuada, atrelado ao constante processo de formação em que o profissional se encontra, assinalando assim, um caminho que se pode denominar de formação permanente.

Assim, a formação se dá em duas etapas, nas quais a conclusão do curso de licenciatura ou bacharelado caracteriza a etapa inicial, e as experiências vivenciadas como profissionais em um processo contínuo seria o que caracteriza a segunda etapa da formação (NEGRINE 1997, apud COSTA e ROCHA, 2003).

No entanto, vale lembrar que, em geral, os cursos de formação inicial têm gerado muita polêmica, pois como se sabe “não há uma diretriz clara acerca do perfil diferenciado de profissionais docentes que devem atuar em diferentes níveis da Educação Básica e de práticas formativas adequadas a essas exigências” (PINTO, 2012, p.3).

Além dessas dificuldades em relação ao curso de formação inicial é preciso levar em conta as problemáticas que emergem através da transição do aluno para professor, pois nesse ponto o sujeito se depara com suas próprias crenças, práticas, e conflitos, em uma constante construção de um novo papel institucional e de sua consequente identidade profissional. Por isso é de extrema importância que o aluno disponha, já em sua formação inicial, de espaços onde ele possa explicitar essas crenças, seus receios, e suas dúvidas promovendo questionamentos e reflexões a respeito do papel que pretende assumir após sua formação: tornar-se um professor (FLORES, 2010).

Contudo, questões, conflitos, necessidade de atualização de saberes e novas formas de fazer acompanham sempre a carreira do professor, impulsionando-o para uma formação continuada. A respeito disso, Chimentão (2009), diz:

(...) a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (CHIMENTÃO, 2009, p.3).

Assim, alguns questionamentos se fazem necessários: como lidar com essas demandas formativas? Com essa necessidade de diálogo, atenção aos sentires, olhares e outras questões que geralmente não são subsidiadas pela educação formal? (SOUZA e ARAÚJO, 2011).

Demo (2003) destaca a importância e o critério diferencial de uma pesquisa correta para efetivar o que é preciso para esse processo de formação, dizendo que esse critério está no "questionamento reconstrutivo", englobando a teoria e a prática, e também a inovação e a ética (DEMO, 2003, p.1).

Entende-se então, como é relevante a pesquisa para a construção de um espaço realmente comprometido com a formação desses sujeitos, que terão a possibilidade de mobilizar a outros, de instigar, de orientar, de transformar. Faz-se, portanto, inquestionável a utilização de estudos e pesquisas dentro de Institutos e Universidades para a construção de espaços de formação diferenciados. No entanto, vale dizer que esses espaços de formação, devem ser abertos à comunidade e aos profissionais interessados, envolvidos nela através, por exemplo, da extensão universitária, para se ter uma base de troca, de compartilhamento, de (re)construção de saberes e de novas formas de fazer.

Portanto, são necessários, cada vez mais, cursos e projetos de formação que saiam dos modelos tradicionais, que passem a exercitar o constante diálogo e debate entre todos os participantes, buscando novos caminhos, novas formas de fazer, ressignificando a prática cotidiana “em direção a outros horizontes mais promissores” (SOUZA e ARAÚJO, 2011, p.8).

Nesse ponto, a educação não formal vem auxiliando a construção e surgimento desses novos espaços. Seus objetivos e metodologias, tais como o diálogo e compartilhamento de experiências de sujeitos em torno de uma temática, a problematização do cotidiano vivenciado por esses indivíduos, o incentivo para uma busca coletiva para melhorar a vivência de cada um, etc. A possibilidade de heterogeneidade entre os participantes, os componentes, e elementos que fazem parte de grupos que trabalham com a educação não formal é o que enriquece as discussões e estudos em torno de um objetivo comum, que nada mais é que melhorar a compreensão, e gerar outros novos elementos para que se lide melhor com determinadas realidades, e com os problemas existentes nelas (GOHN, 2006).

No entanto, deve-se levar em consideração que a educação não formal não possui um caráter contraditório e excludente em relação à educação formal, muito pelo contrário, pois uma deve ser complementar e articulada à outra. O que as diferencia, talvez possa ser, que a educação não formal necessita se configurar mais como um processo de aprendizagem social, em um formato não-hierárquico, onde o formando participa voluntariamente, onde existem diferentes formas de aplicação de resultados, e onde seu currículo é muito mais flexível e geralmente não único. Porém, não se deve afirmar que por essas diferenças a educação não formal seja um modelo desestruturado, e nem que pelo fato de os resultados do processo de formação individual de cada formando não gerarem um julgamento e uma nota, que não haja um processo avaliativo, ou uma formação com a devida qualidade (PINTO, 2005).

Assim, Pinto (2005, p.5,) afirma que o conceito de educação não formal envolve:

Uma parte integrante do desenvolvimento de saberes e competências, um vasto conjunto (de) **valores sociais e éticos** tais como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social (...).

Os objetivos e as metodologias próprias das práticas educativas em contexto de educação não-formal têm fortemente em conta o **desenvolvimento e a experiência pessoal do educando no seu todo**. (PINTO, 2005, p.5)

Sendo assim, independente do rótulo e da subdivisão da Educação a qual o futuro profissional que atuará no âmbito educacional estará submetido, é preciso que seu processo de formação seja capaz de dar grande ênfase ao seu desenvolvimento como profissional e como cidadão, ouvindo-o e transformando-se com ele, e que seja utilizado também dentro desse processo formador “métodos de aprendizagem participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada formando” (PINTO, 2005, P. 5).

4 METODOLOGIA

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a formação e sua influência na vida pessoal e profissional de alunos universitários inseridos em um curso de extensão denominado “Formação de Agentes Sociais, Professores e alunos em Políticas de atendimento a Criança e ao Adolescente”. Este projeto tem como perspectiva uma formação capaz de levar a reflexão, a discussão sobre políticas públicas e o compartilhamento de saberes através do processo grupal (LANE, 1989). Para alcançar esse objetivo optou-se pela pesquisa qualitativa.

Quando se trabalha com pesquisa qualitativa, se faz imprescindível ter um método efetivo para a realização da mesma. A pesquisa qualitativa segundo Neves (1996), não se dedica a enumerar eventos, e nem mesmo necessita de instrumental estatístico para a análise de seus dados, mas sim, empenha-se na aproximação direta do pesquisador ao seu objeto de estudo, busca a descrição, e a compreensão dos fenômenos ocorridos através das “perspectivas dos participantes da situação estudada e só após todo esse processo, o pesquisador pode formular a sua própria interpretação para os fenômenos estudados, até então” (NEVES, 1996, p.1).

Esse trabalho desenvolveu-se como uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados, a observação, entrevista e o questionário (LUDKE, 1986).

A pesquisa foi desenvolvida, no ano de 2013, junto ao projeto e curso de extensão universitária, denominado: “Formação de agentes sociais, professores e alunos universitários em políticas de atendimento a crianças e adolescentes”.

No ano de 2013 foi realizada a terceira edição do curso, que é parte do projeto de extensão em questão, que contou com nove encontros presenciais e um evento promovido pela equipe organizadora do projeto em dezembro, aberto a toda a comunidade, na forma de uma Mesa Redonda com o tema: "Indisciplina ou Ato Infracional: Qual o limite?".

Os nove encontros presenciais, tiveram a seguinte organização:

a) Março: Apresentação da proposta do projeto de extensão e do curso de extensão inserido no mesmo; Introdução a discussão sobre o significado da Política de atendimento;

b) Abril: A temática foi “as políticas públicas e os marcos históricos para as conquistas dos direitos específicos para crianças e adolescentes”;

c) Maio: trabalhou-se com ECA, diferentes modo de manuseio e estudo, as partes que o constitui e suas relações;

d) Junho: com a presença de dois ex-participantes de uma das edições anteriores do curso de formação, a discussão teve como temática: “melhor entendimento sobre o Conselho Tutelar e o Conselho de Direitos de Crianças e Adolescentes”;

e) Julho: trabalhou-se com Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e sobre alguns casos representativos de adolescente em conflito com a lei;

f) Agosto: Foi aplicada a dinâmica do Grupo de Verbalização (GV) e Grupo Ouvinte (GO) na temática “a importância do trabalho em equipe na resolução de casos”;

g) Setembro: A temática trabalhada foi “Potencial do Trabalho em rede”, onde cada participante também apresentou rapidamente o seu “papel” na rede de atendimento e construiu-se uma rede fictícia em torno de um caso;

h) Outubro: os participantes se responsabilizaram por trazer um caso e descrever como este poderia ser resolvido junto ao papel de cada ator dentro da rede;

i) Novembro: os participantes interpretaram desenhos feitos por crianças, sendo que alguns desses desenhos representavam quadros de abuso ou violência. A temática foi: “Violência Doméstica ou a lógica do galinheiro”.

Dos 32 participantes efetivos do curso, nove eram alunos universitários (não participantes da equipe organizadora do projeto), e todos aceitaram participar da pesquisa do presente TCC. Entre os nove, quatro eram alunos da UNESP, sendo que três alunas cursavam Pedagogia e um cursava licenciatura em Geografia. Os

outros participantes eram alunos de outras faculdades, centros universitários e Universidades e frequentavam cursos distintos, tais como: Engenharia de Produção, licenciatura em Filosofia, e Serviço Social. O critério para a seleção dos participantes da pesquisa seguiu a premissa que os mesmos fossem alunos universitários e estivessem dispostos a participar.

No ano de 2013 em que a presente pesquisa foi realizada, trinta e dois participantes efetivamente concluíram o curso oferecido, sendo que desses, quatro eram membros da equipe organizadora, e nove eram alunos universitários que participaram exclusivamente da pesquisa.

A pesquisa foi dividida em três momentos, sendo que o primeiro ocorreu no primeiro encontro/reunião do curso, onde a proposta foi apresentada, e, por conseguinte, também foi apresentada a intenção da pesquisa e seu objetivo em se transformar em um TCC.

Assim, foi entregue um questionário para os alunos universitários que manifestaram oralmente o desejo de contribuir para a pesquisa do TCC. Este questionário objetivava coletar informações que subsidiassem um maior conhecimento de cada um dos alunos, questionar sobre o que motivou a cada um deles procurar o projeto de extensão e o curso de formação nele inserido, suas expectativas profissionais, se conhecia o ECA, e o que considerava importante, etc. (para mais detalhes sobre as questões que norteavam o questionário veja o Anexo A). Todos os alunos que manifestaram interesse em participar da pesquisa responderam ao questionário, ou seja, nove alunos geraram arquivos documentais nesse primeiro momento.

A importância da elaboração de arquivos documentais é considerado por Ludke (1986):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE, 1986, p. 39).

Nesta pesquisa, cada um dos nove receberam denominações fictícias, assim, os participantes serão representados pelos seguintes nomes: Magda, Maria Fontes, Célia, Pascoalino, Geruza, Lucas, Bianca, Josefa, Eduarda.

O segundo momento se constituiu em observar a participação dos universitários durante as reuniões mensais no curso de formação, ou seja, acompanharam-se as experiências, falas e desenvolvimento que os mesmos tiveram durante os encontros do curso. Todas essas observações foram registradas em Diário de Campo.

O Diário de Campo segundo Minayo (2006, p. 295) é: “um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista”.

A mesma autora (p. 295) diz que no Diário de campo devem constar as impressões pessoais do observador sobre os “comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentro outros aspectos” e enfatiza a importância desse processo dizendo que é: “exatamente esse acervo de impressões e notas sobre as diferenciações entre falas, comportamentos e relações que podem tornar mais verdadeira a pesquisa de campo” (MINAYO, 2006, p. 295). Nessa etapa nenhum participante se recusou a colaborar, no entanto não foi possível aplicar essa e a última etapa para a aluna Eduarda, pois a mesma desistiu do curso.

O terceiro momento ocorreu no final do curso de formação, e se baseou em uma entrevista individual semi-estruturada, trazendo a possibilidade de o entrevistado discorrer sobre o tema proposto. O método aplicado de entrevista semi-estruturada, segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75), “é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados”. Sendo, portanto, a forma mais coerente para se trabalhar nessa pesquisa, esse método de entrevista foi escolhido e aplicado pela pesquisadora.

Para Ludke (1986) a entrevista é “(...) uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em

muitas outras atividades humanas” (LUDKE, 1986, p.33). Portanto, a realização da entrevista foi de suma importância, na medida em que se buscou levantar dados para esclarecer a questão principal da pesquisa.

As entrevistas aplicadas tiveram seu áudio gravado com o devido conhecimento e autorização do entrevistado através de leitura e assinatura de concordância em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (já assinado no início da pesquisa e novamente apresentado neste momento). Posteriormente, esse áudio foi transcrito, afim de que fosse obtido o registro das ideias e reflexões dos participantes através de suas falas.

As transcrições das entrevistas foram, portanto, analisadas e interpretadas buscando compreender a efetividade do processo de formação do curso do projeto de extensão através das falas e apontamentos dos alunos entrevistados. Algumas perguntas feitas nas entrevistas foram de gênero parecido com o do questionário, para que fosse possível fazer uma comparação entre o que foi escrito antes, e o que foi dito posteriormente, a fim de que se pudesse observar mudanças na forma de pensar e agir de cada participante.

Dos nove participantes, a aluna Célia não respondeu e-mails e mensagens para o agendamento da entrevista. Já os alunos Lucas e Geruza disseram que não iriam participar dessa última etapa, pois estavam com muito trabalho para fazer e não teriam mais tempo para colaborar com a pesquisa, ou seja, apenas cinco alunos contribuíram/participaram da entrevista.

Em relação ao momento em que foram aplicadas as entrevistas, alguns participantes citaram que não foi uma opção muito feliz tê-las aplicado no início do ano posterior a realização do curso de extensão edição 2013, pois outros compromissos e rotinas foram incorporados pelos mesmos em 2014, dificultando muitas vezes, a disponibilidade em marcar um encontro presencial com a pesquisadora para a realização da entrevista, justificando talvez assim, o fato de apenas 5 participantes terem realizado essa última etapa da pesquisa.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

O trabalho de organização e análise dos dados buscou agrupar em categorias aqueles elementos que indicassem a compreensão de aspectos relevantes para o objetivo da pesquisa. A seguir, apresenta-se a descrição e análise das observações e posteriormente as categorias elencadas na análise das entrevistas e questionários.

5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa moram em cidades distintas e são estudantes universitários. Apesar da maioria deles cursarem Pedagogia, podemos ainda observar certa diversidade em relação aos cursos de graduação. Muitos já desenvolvem atividades profissionais e a faixa etária dos mesmos está entre 19 e 42 anos de idade.

Os dados detalhados seguem descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dados cadastrais dos sujeitos da pesquisa

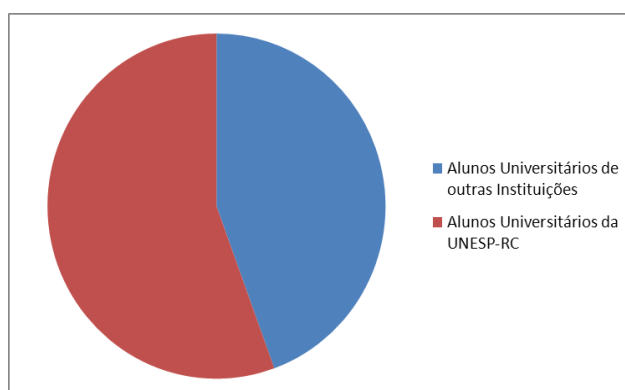
Nome	Idade	Cursando Graduação em:
Maria Fontes	25 anos	Serviço Social
Magda	42 anos	Pedagogia
Célia	20 anos	Pedagogia

Pascoalino	42 anos	Licenciatura em Geografia
Geruza	30 anos	Engenharia de Produção
Lucas	34 anos	Licenciatura em Filosofia
Bianca	20 anos	Pedagogia
Josefa	19 anos	Pedagogia
Eduarda	32 anos	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às Instituições de Ensino Superior que frequentavam, é possível observar que apesar de existir um maior número de participantes que frequentavam a UNESP, ainda assim, pode-se considerar que houve pouca diferença numérica em relação aos participantes que estudavam em outras diferentes instituições.

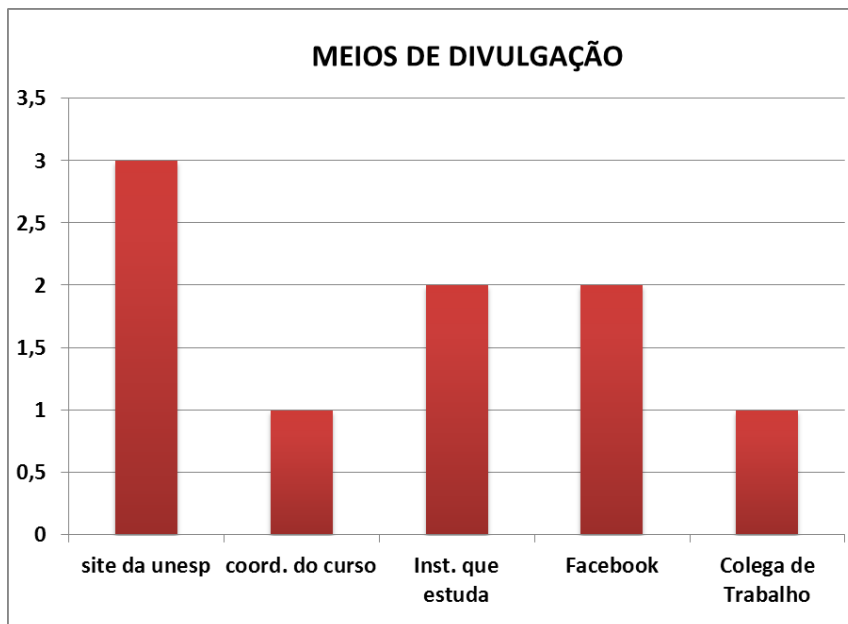
Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior Frequentadas pelos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora

Esse interessante fato pode ter se dado através das forças de persuasão dos meios de divulgação usados, pois ao questionário inicial os participantes responderam através de quais meios eles souberam da existência do projeto, e as respostas obtidas foram: através do site Institucional da UNESP, divulgação dentro da Instituição em que estudavam, através do grupo do projeto de extensão, divulgação oral da própria coordenadora do curso, e através de um colega de trabalho. Tem-se o resultado no gráfico abaixo, demonstrando que talvez o meio mais persuasivo e de maior força de divulgação tenha sido o site Institucional da UNESP:

Gráfico 2 - Meios de divulgação



Fonte: Elaborado pela autora

5.2 Participação dos alunos

Observando-se os participantes dessa pesquisa é possível dizer que os alunos, em sua maioria, são atenciosos, muito participativos, comunicativos, indagadores e alguns costumam fazer anotações. As alunas Célia e Josefa do curso de Pedagogia aparentavam dispersão e desatenção em alguns momentos nos encontros presenciais, pois ao observá-las é possível perceber seus olhares sempre para o celular, para o esmalte e cutículas de suas unhas, ou ainda para algum texto e/ou tarefa pertencentes a outros assuntos não relacionados ao que se discutia nos encontros.

Algumas características se destacam, tais como: Lucas e Geruza que sempre costumavam sentar juntos, chegavam atrasados em alguns encontros, faziam muitos comentários apenas um com o outro, e sempre tentavam realizar as atividades propostas juntos; Magda, Pascoalino e Maria Fontes se apresentavam muito comunicativos e participativos, sempre questionavam e argumentavam em roda com todos os outros participantes, destaca-se nesse quesito a aluna Magda que além de muito comunicativa e indagadora, também era sempre muito crítica em relação ao tipo de sistema que vivenciamos na atualidade.

5.3 Falas e comportamentos observados e destacados durante alguns dos encontros presenciais:

Na análise do material é possível afirmar que no mês de Junho (alínea d da seção 4) foi um dos encontros em que a atuação dos participantes da pesquisa foi mais evidenciada através de comentários, participação e indagações. Nesse encontro foi realizado o convite para que dois ex-participantes e atuantes de entidades como o CMDCA e Conselho Tutelar, pudessem palestrar e falar mais profundamente sobre o cargo que ocupavam, sobre o funcionamento de suas entidades sociais e também, sobre a experiência de atuação dentro da rede de atendimento à criança e ao adolescente.

Desses ex-participantes contou-se com a participação de uma convidada que em 2013 era Conselheira Tutelar, e coordenadora de dois projetos sociais na cidade, além de um convidado que em 2013 era professor universitário e advogado, com experiência na área de Direito da família, Estatuto da Criança e do Adolescente, e também membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No início desse encontro os participantes da pesquisa aparentavam estar prestando muita atenção. Um comportamento interessante a se destacar foi que Magda sentou com sua cadeira fora do círculo da roda de conversa, e colocou-a mais para frente. Lucas e Geruza também sentaram desta maneira, e assim como também o fez o aluno Pascoalino. Isso se tornou uma fileira no canto esquerdo da sala, os alunos acabavam olhando um para a nuca do outro, sentados de uma forma considerada tradicional em salas de aula.

Sobre essa forma tradicional da disposição espacial em sala de aula, em que os alunos se sentam em fileiras e o professor ocupa a posição à frente da classe, Teixeira e Reis (2012) afirmam que esse tipo de distribuição é mais interessante para o tipo de aula expositiva, em que o aluno necessita prestar muita atenção ao professor e aquilo que está exposto no quadro. No entanto, esta forma de disposição espacial dos alunos não é aquela escolhida para atender as necessidades, objetivos e metodologia do projeto de extensão, para isso, a disposição das cadeiras e carteiras foi sugerida para ficar em forma de círculo, a qual as mesmas autoras destacam que: “a disposição em círculo melhora a interação livre entre alunos, permitindo-lhes conversarem livremente uns com os outros, e minimiza a distância emocional e física entre eles” (TEIXEIRA e REIS, 2012, p.176).

Outro comportamento que ficou extremamente evidente durante todo o encontro (de Junho) foi referente à atitude da aluna Maria Fontes em relação a uma das pessoas que sempre participava da discussão em roda, a qual fazia constantes interferências orais, muitas perguntas e questionamentos durante todos os encontros. Maria Fontes ria dessa pessoa, e fazia comentários em voz baixa com outra participante sentada a seu lado na roda de conversa.

Em outro momento em que se falava sobre a função fiscalizadora do Conselho Municipal, Magda fez o seguinte apontamento: “*O Conselho Municipal não fiscaliza nada, pois nem tem carro para ir até os locais, as meninas que lá trabalham não sabem fazer relatório...*”, reforçando assim, o seu posicionamento crítico em relação as entidades da rede de atendimento.

Maria Fontes fez questionamentos sobre o papel do Conselho Tutelar em relação ao levantamento das reais necessidades da comunidade, e ainda disse que leu no texto enviado pela equipe do projeto que o Conselho Tutelar deve ter vínculo com a comunidade.

Por esse motivo se faz necessário deixar aqui o seguinte esclarecimento:

O Conselho Tutelar é aquele que em nome da comunidade que o escolheu zela pelo cumprimento dos direitos definidos na Lei, cobrando para que os pronto-socorros de atendimento de direitos existam, sejam efetivos e estejam sempre à disposição das crianças e dos adolescentes (SÃO PAULO (Estado), 2001, p. 11).

A palestrante convidada esclareceu que esse levantamento existe, mas que atualmente o Conselho Tutelar não consegue fazê-lo de forma minuciosa.

A aluna Josefa demonstrava evidentes comportamentos de desatenção e falta de envolvimento com as falas dos ex-participantes convidados, existindo um momento em que ficava tanto tempo mexendo em seu celular, que o outro palestrante convidado até mesmo reparou nessa atitude, e a aluna percebendo que estava sendo observada, o guardou.

Pascoalino fez o seguinte questionamento:

E no caso da área da Educação onde houve um caso na mídia de uma adolescente que foi agredida por outros adolescentes da

mesma idade? Qual seria a função do Conselho Tutelar nesse caso?
(Pascoalino / Diário de Campo)

A palestrante responde sua pergunta, e Pascoalino continuou argumentando: *“Eu já vi isso acontecendo e a escola chama a guarda municipal e depois é a guarda quem chama o Conselho Tutelar”*. A esse comentário ela respondeu: *“Mas isso não é função do Conselho Tutelar e sim dos pais ou responsáveis. Nós (do Conselho Tutelar) precisamos só averiguar, mas não ficar com a criança no hospital, por exemplo”*.

Pascoalino fez um sinal afirmativo com cabeça, concordando com essa última afirmação.

A questão do desconhecimento das pessoas em relação às reais funções do Conselho Tutelar é refletida por Amaral e Polizelli (2008) quando afirmam que é: “perceptível o desconhecimento por parte da comunidade, e até mesmo das pessoas que trabalham na área, das funções do Conselho Tutelar”. (2008, p.141)

Magda apresentou outra dúvida direcionando-a para o outro palestrante convidado:

Se o CMDCA articula tudo, por que ele não é remunerado? Se ele fosse um órgão como o Conselho Tutelar, com pessoas mais fixas e remuneradas, e como ele está no centro, acho que as coisas funcionariam melhor (Magda / Diário de Campo).

A essa indagação, o convidado respondeu que ista foi uma opção política, que existem problemas também com a remuneração, pois as pessoas podem começar a pensar que isso seria uma carreira. Além disso, apontou que existem problemas com a capacitação dos conselheiros, embora o Conselho Estadual dos

Direitos da Criança e do Adolescente (CONDECA) preveja 180 horas para a capacitação do mesmo.

Para o devido esclarecimento sobre a afirmação do ex-participante convidado, tem-se que no Artigo 5º, no parágrafo IV da Lei de criação do CONDECA/SP (1992), os seguintes esclarecimentos:

Estimular os organismos competentes a promoverem a formação e a atualização de profissionais dedicados ao atendimento da criança e do adolescente, sugerindo critérios para elaboração e desenvolvimento de programas de capacitação de recursos humanos.

No encontro de Julho (alínea e da seção 4) foi feita uma proposta pela equipe organizadora do projeto de separar os participantes em pequenos grupos para a realização das atividades, e isso parece ter possibilitado algumas mudanças no comportamento dos alunos. Quando Lucas e Geruza foram separados em grupos distintos, Lucas mostrou-se muito comunicativo, e risonho no grupo em que tinha sido inserido. Geruza, no entanto, pareceu ser bem retraída e tímida, observando o que as pessoas de seu grupo falavam, às vezes concordando com movimento afirmativo da cabeça, abrindo sorrisos, mas sem argumentar muito. No entanto, ela surpreendeu quando começou a falar, emitir suas opiniões e contar um caso dentro de seu grupo.

Geruza estava no mesmo grupo que Magda, que sempre falava em voz alta destoando de Geruza que falava em um tom de voz muito baixo, mas mesmo assim, parece que foi Geruza quem se propôs a redigir um roteiro (ou algo do tipo) para a representação artística de um dos casos em discussão em seu grupo.

Além de Lucas e Geruza que tinham a tendência de permanecerem sempre juntos e realizarem comentários e atividades apenas entre eles, foi possível observar muitos outros pequenos grupos de afinidade existentes, principalmente no primeiro semestre desse curso em 2013. Em geral, os participantes aparentavam um

comportamento que alguns podem designar como “panelinhas”, aonde pessoas que vinham de uma mesma cidade, ou que já eram amigos, ou companheiros, tendiam a sempre sentarem perto um do outro, fazerem comentários paralelos e em voz baixa sobre a atitude e falas, com “risadinhas” e aparentes comentários sarcásticos (como já visto anteriormente em relação à atitude de Maria Fontes).

Para melhor esclarecer esse tipo de comportamento, Villas (2009) designa que “panelinha” nesse contexto poderia ser então:

(...) um grupo composto por alguns indivíduos com afinidades, os quais permanecem grande parte do tempo juntos, realizam as atividades escolares entre si e, raramente permitem que um indivíduo de fora compartilhe essas vivências. (VILLAS, 2009, p.120).

Ainda não saindo desse contexto de trabalho em grupo, de afinidades e discordâncias visíveis entre os participantes, vale citar que uma participante nesse mesmo encontro de Julho que estava inserida no mesmo grupo do aluno Pascoalino e Maria Fontes, procurou a pesquisadora dizendo que o grupo em que estava inserida era horrível, pois rejeitou a proposta que ela tinha feito sobre a produção de um funk, e ainda que o aluno Pascoalino tinha dito que o funk poderia demonstrar algum tipo de preconceito em relação ao caso que seria representado. Assim, ela disse que se sentiu muito mal naquele grupo, e principalmente com aquele comentário de Pascoalino.

No momento da representação, esse mesmo grupo decidiu apresentar um teatro, onde Pascoalino foi o protagonista do caso de Renato (para mais detalhes vide os casos que estão no Anexo B). Para representá-lo, Pascoalino usou gírias e “gingou” o corpo de forma a caracterizar o possível jeito comportamental de Renato. Existiu uma fala interessante no final da apresentação dizendo que não é só porque a família é pobre que necessariamente os indivíduos irão se tornar “marginais”.

Já em outro grupo, onde a apresentação de um teatro também foi a opção de representação, Lucas fez o papel de Cleonder (no caso de Cleonder do Anexo C). O teatro representava um programa de televisão com plateia, onde Cleonder era um personagem que seria entrevistado. Lucas fazendo esse papel falava de forma muito correta, tendo claras características de menções a Deus durante suas falas. E provavelmente, essas menções se deram pelo motivo de Lucas ser uma pessoa declaradamente evangélica.

Para compreender melhor esse tipo de comportamento Beust (2000) explica que muitas vezes:

O comportamento moral coletivo dos homens exige dimensões ideológicas, representacionais, arquetípicas, metafóricas, simbólicas, racionais e emocionais que somente as religiões conseguem oferecer (BEUST, 2000, p.59).

Quanto à aluna Josefa, presente nesse grupo, ela apenas fez parte da plateia do programa de televisão representado, sem falas, e sem intervenções.

O grupo ao qual pertencia a aluna Magda apresentou um poema que se remetia a uma música do cantor Renato Russo. Magda quando explicou a música falou de forma bem concisa, emitiu sua opinião, comentou sobre o sistema capitalista, e ainda questionou se o trabalho de “beija-flor” que é feito para melhorar o atendimento dos direitos das crianças e adolescentes é o suficiente.

Após as apresentações dos grupos, ocorreu uma discussão geral, e em um momento em que se começou a falar do Sistema Educacional, Lucas disse que em muitos postos de trabalho e profissões parece que é o homem quem comanda e ainda que na escola existe maior quantidade de mulheres. Sobre esse comentário vale destacar também a questão de gênero envolvida entre os professores e profissionais da área da educação. Assim sendo, Gatti et al. (2010) citam que:

Nesse quesito também não se pode desconsiderar a dimensão do gênero, especialmente quando se analisa a profissão docente. Sabe-se que a carreira do magistério está muito associada às mulheres e ao cuidado, visto como não produtor de riqueza. A literatura aponta que características deste tipo são tidas como qualidades naturais, inatas, aprendidas no espaço do privado e da reprodução e, linearmente, associadas ao sexo feminino. (GATTI et al., 2010 p. 200).

Maria Fontes falou sobre a importância de uma equipe multidisciplinar na escola, pois equipes multidisciplinares são fundamentais para se trabalhar com determinados assuntos nas escolas, assim Coqueiro e col. (2013) informam adicionando que:

Mais que isso, as ações pedagógicas propostas no plano de ação das equipes, devem buscar possíveis soluções para dinâmicas e conflitos relacionais, que permeiam o cotidiano da escola e que visem uma educação efetivamente democrática. (COQUEIRO et al., 2013, p. 17891).

Enquanto a discussão continuava, Magda disse que atualmente os professores têm medo até mesmo de olhar de forma reprovativa para um aluno porque pode correr o risco de apanhar, e ela ainda questionou sobre a ação e participação da família em todo esse processo educacional. Segundo Faria e Souza (2011) a violência tem realmente aumentado de forma impressionante nos últimos anos, e esse quadro perpassa pelo ambiente escolar, sendo que os jovens por sua vez, acabam também tendo seu comportamento negativamente alterado, expressando o mesmo junto a sua família e comunidade.

No encontro de Agosto (alínea f da seção 4), merece destaque a dinâmica realizada, onde se solicitou que os participantes andassem na sala “imitando” determinados profissionais de distintas áreas, tal como: advogados, alunos, professores, etc. A ideia era fazê-los quebrar preconceitos, rotulações, e

enquadramentos, afim de que pudessem reconhecer todos os profissionais, inclusive os que participavam do projeto, como pessoas, como iguais, livres de rotulações, livres de julgamentos, livres de condicionamentos. A pergunta e o comentário da coordenadora do curso ao final da dinâmica foram:

Vocês andaram na sala como esses profissionais, mas antes de sermos professor, advogado, aluno, não somos pessoas? Logo, não teria tanta diferença na maneira de andar de um professor em relação a um advogado, todos andam como pessoas, e com suas características pessoais intrínsecas, não é a profissão que muda o jeito de andar de alguém e o torna distinto (Coordenadora do Projeto / Diário de Campo).

Isso gerou uma reflexão e uma pequena discussão, quando então a aluna Magda disse que aquela sala era pouco espaçosa para fazer aquela dinâmica. Nesse momento, alguns participantes demonstraram grande discordância. Magda não se abalou com a aparente discordância de seus colegas de curso, prosseguiu com a discussão e continuou afirmando: *“é muito difícil representar, pois às vezes e nem sempre, um juiz, por exemplo, vai se comportar ou andar de uma forma presunçosa e de nariz empinado”*.

Após esse momento ocorreu a formação do grupo de verbalização (GV) e do grupo de observação (GO). Em um primeiro momento, o GV foi constituído por participantes incluindo Pascoalino, Josefa, Maria Fontes e Geruza. Quando a coordenadora iniciou a leitura de um caso específico que falava sobre uma criança do sexo feminino que praticava sexo oral em lavradores, os alunos de forma geral começaram a fazer uma expressão de inconformidade, principalmente, no momento em que foi lida a passagem do caso onde ocorria um abuso sexual.

Pascoalino iniciou a discussão dizendo que não sabia até que ponto que o problema de ação era só da escola. Ele disse também: *“as pessoas da direção da escola não estão preparadas para isso. No caso, isso teria que ser resolvido em*

âmbito social”. Ele ainda discutiu sobre a responsabilidade do Conselho Tutelar e da família.

Maria Fontes, por sua vez, disse (enquanto ficou muito vermelha e com aparente estado de nervosismo diante do caso lido) que o Conselho Tutelar deveria ser acionado e que o trabalho principal deveria ser principalmente com a família, no entanto, Maria Fontes não citou outras entidades participantes da rede de atendimento a crianças que também poderiam ser acionadas.

A coordenadora indagou a aluna Geruza sobre a questão social. Ela respondeu que talvez a questão social devesse ser considerada sim, mas levantou outra considerável sugestão para aquele caso, que talvez, os pais já soubessem que seus filhos passavam por algum tipo de abuso, no entanto, se esses pais também já tivessem passado por algum tipo de abuso, que eles poderiam ter normalizado aquela situação.

A coordenadora também provocou a aluna Bianca em emitir sua opinião em relação ao caso, e ela visivelmente nervosa, falou que o processo de transferência da criança de escola por conta de ela repetir sua atitude e praticar sexo oral em seus colegas de classe, estava equivocado, demonstrando assim, uma ideia bem ponderada e reflexiva.

Uma participante falou sobre a questão de família estruturada, e afirmou que para que a mesma possa existir, é necessário que exista: pai, mãe, educação moral, e ética. Maria Fontes indignada balançou a cabeça discordando totalmente do posicionamento e falas dessa participante.

Vilhena (2004, p. 2) diz que: “Fala-se muito em crise de valores e do tempo em que a família oferecia amparo, segurança e bons padrões de moralidade às crianças”. A mesma autora prossegue adicionando ainda que:

Parece que é neste sentimento de ambivalência e também de perplexidade que nos encontramos atualmente. Talvez nossa

sensação de desamparo, face a um estado de total anomia, leve-nos a buscar em velhas e conhecidas instituições a segurança e a felicidade que acreditamos terem elas nos oferecido em tempos “melhores” (VILHENA, 2004, p. 2).

Após o término da dinâmica GV e GO, a coordenadora do curso pediu para que as pessoas dissessem o que sentiram, e Maria Fontes comentou que se sentiu muito pressionada no momento em que participava do GO, pois ela queria mesmo falar, nem que fosse com sua colega do lado, indicando mais uma vez para a pesquisadora que a tudo observava, a sua precisão constante em compartilhar seus sentires, suas angústias, seus incômodos, porém, sem necessidade de fazê-lo perante todos, tal qual fazia Magda, Maria, pelo contrário, era sutil, evitava se expor e sempre procurava suas colegas mais próximas para fazer comentários em sussurros.

Pascoalino comentou que ele não era de falar muito, que se sentiu confortável em todos os momentos, pois não tinha dificuldades em ouvir e nem tanta necessidade em falar e expor a sua opinião em todas as discussões.

Magda disse que teve dificuldade em ouvir, pois ela gostava de falar. Que na atividade, se concentrou mais na questão do falar ou não, em detrimento da resolução do caso.

A coordenadora continuou provocando e pediu para que todos pensassem em possíveis soluções para aquele caso, e Maria Fontes enfatizou a importância de ouvir melhor a família.

Magda remetendo-se a questão familiar comentou sobre a novela das “8 da noite” da rede Globo. Fez severas críticas à novela, dizendo que estimulava a prostituição e que grande parte da população, incluindo as famílias de baixa renda, assiste isso. E por fim questionou: *“como que isso pode influenciar a mente das crianças?”*.

Sobre essa questão Júnior (2013) explica que:

Toda essa informação desenfreada e sem limites que a televisão coloca ao alcance de seus telespectadores também está ao alcance das crianças sem o devido cuidado: violência, sexo, doenças. Nesse ponto, podemos destacar um triste fenômeno ocasionado por esse excesso de informação: a erotização precoce. (JUNIOR, 2013, p. 4).

A erotização precoce segundo Santos (2009, apud Junior 2013) é um processo onde a criança ainda não é capaz de compreender determinados estímulos.

Assim, Magda continuou suas observações e apontamentos, levantando a hipótese que essa criança poderia ter normalizado o ato sexual oral, pois ela poderia ter visto os pais praticando tal ato. Depois, ela ainda falou, que quando a rede tenta trabalhar em grupo que é sempre (e apenas) para encaminhar para outra entidade.

Em seguida, e motivada pela última fala de Magda, a coordenadora solicitou que cada uma das pessoas trouxesse por escrito o que fazia na rede de atendimento a criança e ao adolescente para o encontro do mês seguinte. Magda questionou se seria necessário trazer o que realmente as pessoas estão fazendo na rede ou o ideal de suas ações na rede, e a coordenadora respondeu enfatizando, que a questão seria mesmo em relação ao que realmente fazem.

Do encontro do mês de setembro (alínea g da seção 4), alguns pontos relacionados aos participantes da pesquisa também merecem destaque. Nesse encontro foi solicitado que inicialmente todos dissessem o seu papel na rede de atendimento, feito isso, Magda comentou que mesmo trabalhando no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), achava que o mesmo não funcionava adequadamente, e que parecia que existia um entrave político. Ela disse que preferiria trabalhar em uma ONG e falou: (frizando com suas próprias palavras, exatamente assim) *“quem trabalha em ONG não tem que ficar preso à ninguém”*, pois assim, segundo ela, poderia falar o que ela realmente pensava, pois ela sentia nitidamente que não era ouvida onde trabalha até então, e presumia que, se talvez tivesse um doutorado poderia ser mais ouvida e/ou respeitada em suas opiniões.

Para um melhor entendimento sobre o que é o CRAS e quais seriam suas possíveis funções, é válido citar sobre o esclarecimento das dúvidas frequentes sobre o Centro de Referência da Assistência Social e os Serviços de Proteção Básica dado pela Federação Catarinense de Municípios (SANTA CATARINA, 2014):

Esclarecemos que o Centro de Referência da Assistência Social - CRAS é uma unidade pública estatal localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada ao atendimento socioassistencial de famílias. (...)Constitui espaço de concretização dos direitos socioassistenciais nos territórios, materializando a política de assistência social (SANTA CATARINA, FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS (FECAM), 2014, p. 1).

Magda citou outros exemplos de ação governamental e comentou sobre o Bolsa Família, e disse que essas famílias deveriam ser colocadas em programas de economia solidária, e não *“ficar ganhando esmola do governo”*. Sobre isso, a coordenadora discordou e explicou que bolsa família não é esmola, é dinheiro público que esta retornando, e que não tem como uma pessoa executar novas coisas, tendo fome, não tendo o mínimo de dinheiro para comprar algo para o seu sustento momentâneo.

Josefa, quando momentaneamente livre de suas distrações e aparente desatenção, demonstrou ouvir curiosamente às discussões e explicações da coordenadora, e em seguida citou de maneira espontânea e inteligente (raríssimos são os comentários espontâneos e participativos dessa aluna) que a Universidade pode também contribuir com a rede de atendimento através de suas faculdades, projetos e podem até prestar alguma assistência às pessoas da comunidade.

Já no encontro de Outubro (alínea h da seção 4), um vídeo foi passado para todos os participantes presentes e após o seu término, Magda comentou que esse vídeo (que falava sobre atuação em rede), deveria ser disponibilizado para as outras pessoas que trabalhavam na mesma entidade dos participantes do curso do projeto.

Maria Fontes comentou sobre a importância de se conhecer o serviço do outro dentro da rede, disse que parece que os serviços tendem a se proteger, como se tivessem medo de dizer abertamente o que tem feito, medo de se expor, de compartilhar suas ações com outras entidades, e que por isso, às vezes fica muito difícil *“olhar para nós mesmos, e perceber se é correta a forma que estamos agindo dentro dessa rede de atendimento”*, e ela ainda disse: *“querendo ou não, nosso serviço na rede vai ficar exposto, mas é preciso superar essas barreiras”*.

É interessante o que permeia essas falas de Maria Fontes, pois exatamente a característica que ela apresenta de receio em expor o que realmente pensa para todos os presentes, (demonstrando isso quando começa a fazer comentários em voz baixa apenas para a colega de curso que sempre senta ao seu lado), ela traz um elemento, talvez inconscientemente, para sua fala *“(...) vai **ficar exposto**, mas é preciso **superar** essas **barreiras**”* (destaque colocado pela própria autora com intuito de enfatizar os elementos de fala da participante que revelam suas preocupações em relação a sua exposição aos outros).

Maria Fontes ainda perguntou sobre como romper com aquilo que havia sido citado por um dos participantes, que foi denominado como uma ação de “apagar incêndio”, sobre crianças que se tornavam casos numerados e pontuais, pois, apesar dessas formas de se lidar com os casos, de qualquer maneira, ainda se fazia necessário atuar, era necessário fazer algo.

A isso, a coordenadora respondeu que talvez a rede pudesse se articular, mas não como instituição ou entidade, mas sim como pessoas, como sociedade.

O caso do Alemão foi discutido (vide o caso em Anexo D) e Magda argumentou que todos os jovens acabavam passando por isso por causa do desejo materialista que está atrelado ao bombardeio da mídia em relação ao consumo.

Santos (2013) diz que atualmente os jovens tem ganhado um enorme espaço na mídia, existindo até mesmo matérias televisivas que são enfáticas no poder de

decisão do jovem sobre o consumo na família. A mesma autora ainda diz: “É nessa fase, que esse adulto em construção, definirá seus traços marcantes” (p. 11).

No encontro do mês de Novembro (alínea i da seção 4), a dinâmica proposta era escrever sobre a imagem que se recebia que era um desenho feito por uma criança, dos quais os participantes nem mesmo sabiam sobre a que cada desenho se reportava. A atividade de escrita foi realizada em dupla.

Gerusa e Lucas, que constituíam uma das duplas, escreveram que identificavam no desenho duas crianças praticando sexo oral em um banheiro de uma escola. Descreveram, segundo seu entendimento, que um dos alunos fora criado pela mãe e vivia com mais seis irmãos filhos de pais distintos, e assim presenciavam cenas da mãe dormindo com diferentes homens. Já a outra criança, tinha sido criada por um casal homossexual e que sempre via seus pais praticando sexo. E isso fez com que essas crianças pensassem: “se os adultos podem fazer, nós também podemos”.

Já Maria Fontes narrou uma curta história que fez para o desenho que recebeu:

E agora? Toda criança tem direitos, mas tudo isso era confuso para Luís. Enquanto sua mãe e irmã iam trabalhar na roça, ele ficava cuidando da casa e de suas irmãs. Uma vez queimou a mão e ficou chateado (Maria Fontes / Diário de Campo).

Pascoalino por sua vez, contrariou a descrição feita por Gerusa e Lucas sobre o desenho (no momento da exposição das atividades). Ele disse que o desenho representava agressão física e não sexual.

Josefa falou que o desenho entregue a ela representava um casal jovem que se conheceu em um baile funk, que a moça engravidara e que o casal acabou decidindo por morar junto. Que os problemas da união foram aumentando com o

tempo: desemprego, alcoolismo, traição e muitas brigas. Nesse contexto, o filho do casal foi crescendo e presenciando todas as atitudes dos pais.

Josefa fazia dupla com uma das participantes do projeto, a qual narra a seguinte história sobre o desenho:

Pedrinho era uma criança muito quieta, tímida e retraída. No intervalo não brincava, nem conversava com os colegas, mas não perdia um dia de aula, pois não queria ficar em casa. Em uma aula, desenha sua casa e sua relação familiar. O menino contou a relação conturbada dos pais, apresentou a desconfiguração da casa, como se a cada hora faltasse um pedaço (algo incompleto, ou desfigurado), e no final do desenho ele escreveu: se importam muito mal (Josefa / Diário de Campo).

Na análise do desenho entregue a Pascoalino, ele citou que entendeu que a criança tinha desenhado o avô com uma raquete, e que a mesma poderia ser uma possível arma de agressão. Pascoalino pareceu ter uma visão e interpretação mais relacionada à violência e a agressividade, pois na realidade, ao final da atividade foi revelado que o avô foi representado com a raquete pelo fato de estar apenas brincando com o neto.

Ele então questionou sobre a figura do avô nesse papel social. Um questionamento interessante, intrigante que fez com que os demais participantes refletissem e discutissem sobre isso.

O papel social do avô na família e para a criança mereceu destaque em uma passagem do folheto eletrônico Compreendendo a Infância (LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA FAMÍLIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2014):

Conhecer os avós pode ajudar as crianças a compreender seus próprios pais por uma nova luz. Entender que seus pais são filhos de

outras pessoas pode ajudar as crianças a compreender como os relacionamentos mudam no decorrer do tempo, desenvolvendo assim um melhor conhecimento de si mesmas (LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA FAMÍLIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 2014, p. 4).

5.4 Análise das entrevistas

Para organizar e analisar o conteúdo das entrevistas optou-se por categorias de análise de conteúdo (Bardin, 2009). Foram definidas categorias, sendo elas: 5.4.1 Formação; 5.4.2 Novos sentidos e significados para a prática; 5.4.3 Concepções sobre o ECA; 5.4.4 Rede de atendimento às crianças e adolescentes; 5.4.5 Ampliação do conhecimento.

5.4.1 Formação

5.4.1.1 Contribuição do curso e formação

Através da análise dos dados constantes no quadro 1 percebe-se certa diversidade quanto à formação anterior dos participantes. Mesmo com toda essa heterogeneidade, todos os entrevistados, por exemplo, responderam que o projeto contribuiu de alguma maneira para a sua formação universitária, fomentando subsídios para a concretização de discussões em sala de aula, em sua própria faculdade/Universidade, ou nas escolas com seus alunos, no caso, dos participantes que já estavam exercendo a prática da docência em escolas estaduais. Dois dos entrevistados, disseram que a contribuição foi de um pouco mais de entendimento sobre a parte prática da atuação direta ou indireta no trabalho com crianças e adolescentes, através dos relatos dos diversos profissionais que participaram do curso.

A questão das experiências que a gente ouvia de quem esta na área já, dos profissionais: psicólogo, assistente social... que é uma parte prática que você muitas vezes não tem durante a graduação, então, é uma coisa de vincular a prática com a teoria, você vê os possíveis problemas que você vai se deparar durante a sua atuação (...) (Bianca / entrevista).

Destaque para a resposta de uma das entrevistadas (Magda), onde a mesma elogia os métodos do curso, dizendo que a contribuição maior se deu pelo fato do curso ter um tema específico, ter dinâmica, ouvir e se comunicar efetivamente com os formandos, diferentemente do que presenciava na educação formal dentro do cotidiano de suas aulas na graduação.

Eu acho que as aulas no curso de Pedagogia deveriam ser tudo projeto, porque aula você vai porque é obrigatório. Primeiro, tem matérias que não te interessam e você tem que cursar (...) se pudesse fazer a Pedagogia escolhendo as áreas, tivesse mais opções na grade (...) não ficar forçando quatro horas de aula. Por exemplo, no projeto é um tempo menor, tem um intervalo grande, é uma coisa que vê o seu tempo, quando o pessoal esta cansado põe uma dinâmica (...) as pessoas que estão lá trabalham na área, e eu aprendi muito com a experiências de outras pessoas (..) o projeto é mais dinâmico, então por isso, melhor (...) (Magda / entrevista).

Segundo Santos e Schwab (2013) a educação formal na atualidade apresenta alguns problemas, e um deles é a superlotação das salas de aula dificultando que o profissional da educação possa prestar assistência para todos os alunos da turma. Além disso, Santos e Schwab (2013) diz que o aluno encontra dificuldades para ter acesso ao seu professor, o que pode ter consequências para a sua formação, na medida em que os alunos possuem a necessidade de um maior contato com esse educador, pois é este que o auxiliará no desenvolvimento de suas potencialidades.

Quando se observa a educação formal atualmente, percebe-se que o acesso a ela tem aumentado, porém a qualidade da mesma ainda é questionável. Faz-se bem evidente a falta de uma reflexão crítica sobre tudo aquilo que é transmitido para

o aluno, a deficiência de uma metodologia pedagógica que motive a interação dos alunos e dos professores com o objetivo do compartilhamento de experiências sociais vivenciadas, o levantamento de estratégias que auxiliem na resolução de problemáticas existentes no cotidiano através do conteúdo teórico das disciplinas estudadas, a busca da superação da alienação cultural, e o desejo da construção de uma sociedade mais consciente e mais comprometida com a qualidade de vida da maioria da população (SANTOS, 2006).

A propósito, todos os participantes da pesquisa afirmaram que tem pretensões de tornarem-se um profissional atuante na área da educação. A maioria das justificativas a esse respeito, são que os mesmos ainda acreditam na educação em nosso país, em sua importância e no compromisso social que se deve a ela, ou ainda que apenas gostam e/ou se simpatizam de alguma forma com essa área.

5.4.1.2 Expectativas sobre a formação

Nessa categoria pretende-se compreender o interesse dos participantes dessa pesquisa quando procuraram o curso, e quais seriam as suas expectativas em relação a uma nova formação que poderia ser adquirida.

Assim, a maioria dos participantes citou que se matricularam no curso por causa do interesse no tema que seria abordado. Uma participante (Josefa) cita que sua procura foi norteadada pelo desejo em aprimorar-se principalmente em relação a prática no seu ramo de trabalho.

(..) eu já tinha vindo em outras palestras que a coordenadora do projeto fez, e eu gostei sempre desse tema de criança e adolescente e ato infracional (...) era mais para ouvir falar sobre isso mesmo (...) (Josefa / entrevista)

(...) eu queria uma coisa assim, que passasse também a ser uma prática, que pudesse passar na minha prática profissional (...) (Magda / entrevista)

Todos aparentaram muita curiosidade, expectativas e interesse pelo curso, apesar de a maioria ter ouvido falar muito pouco, ou mesmo, nunca ter ouvido algo sobre o projeto anteriormente.

Das expectativas, os participantes trazem em suas falas durante a entrevista, que era de adquirir mais conhecimento e conteúdo teórico. Um dos participantes (Pascoalino) diz que também havia a pretensão em se aprimorar para melhor realizar um projeto de extensão com moradores de rua em que ele trabalhava e assim, ele diz:

(...) eu também estou trabalhando com um projeto de extensão com moradores de rua, então eu vejo a necessidade que eles próprios têm como adulto, como criança de receber essa informação de cidadania. Porque, não é porque eu sou um cidadão que vivo nas ruas, que eu não tenho o direito de ser um cidadão (Pascoalino / entrevista).

Quando questionados se essas expectativas foram atendidas, todos os entrevistados responderam que sim, menos a participante Magda, que disse que sentiu que a sua expectativa foi maior que a realidade, pois ela no fundo esperava que o curso auxiliasse, e que pudesse perpassar em sua prática profissional, mas que isso não aconteceu. Justifica seus motivos dizendo:

Primeiro, porque era só eu que estava ali dentro do... do... (gagueja), das pessoas com quem eu trabalho, só eu participei, e a mocinha do CREAS que estava lá. Então o certo seria todo mundo participar, pra todo mundo entrar em discussão de como poderia por a teoria na prática. Então isso aí criou uma certa frustração, principalmente as pessoas que têm cargos maiores, que são as que comandam as decisões e precisariam estar participando para ver como que a gente poderia usar aqueles exemplos para usar na nossa prática (...) (Magda / entrevista).

Mas o que dizer sobre as expectativas e as frustrações durante um processo como esse vivenciado no curso?

Stangherlim (2006, p.58) afirma que se faz necessário encarar as expectativas, frustrações, alegrias e medos para que se construa o caminho da “descoberta do conhecimento, do ensinar e do aprender”.

Porém, na fala da participante, é possível apreender que sua frustração não é em relação ao que se trabalhou no curso de formação, mas sim da possibilidade efetiva, em seu local de trabalho, de colocar em prática o conhecimento adquirido. De certa forma, é possível indicar que a formação provocou mudanças no como compreender a política de atendimento a criança e ao adolescente, mas ainda não se efetivou como prática no cotidiano dessa participante.

Assim sendo, segundo Zanetti (2011), os direitos humanos previstos em lei quando não executados ou colocados em prática pela/para a maioria da população podem ser geradores de grandes frustrações, pois a efetivação dos mesmos é o que se faz mais necessário para que todos possam viver com respeito, paz e dignidade.

5.4.2 Novos Sentidos e significados para a prática

Essa categoria vem demonstrar alguns aspectos de mudanças sentidas, vivenciadas e relatadas pelos participantes da pesquisa ao longo do curso de formação.

De maneira geral, os participantes afirmaram que houve muitas mudanças a partir do curso, como exemplo, citam mudanças em seus sentidos e valores na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Eu acho que foi mais o de entender o outro, porque a gente tem muito o que a gente pensa que é certo. Foi levantado muito essa

questão de ver o outro, o que o outro deseja, e não impor o que a gente acha que é certo, essa forma de entender o contexto das outras pessoas, do sujeito que precisa daquela política, daquele trabalho, daquele serviço, ou até mesmo da sua ajuda pessoal, mas eu tenho que entender porque daquilo, porque ele quer, e não impor o que você acha que é certo. Porque tem muito disso, né? Eu penso assim, mas e o outro, como que ele pensa?

Tanto no trabalho, quanto no pessoal, porque você vai elaborar um projeto; ou até no acadêmico! Aí, vou elaborar um projeto de intervenção, porque no meu estágio eu precisei elaborar um projeto de intervenção, mas o que elas queriam? O que, que as crianças precisam? É não o que eu acho que elas precisam. Então, acho que em todos os âmbitos foi esse ponto de vista que fez essa mudança que eu tive de pensamento (Maria Fontes / Entrevista).

Os participantes falaram muito sobre o que sentem, pensam, e também ficaram claras algumas de suas mudanças através de seus comportamentos, expressões faciais, e participação/ação nas atividades e dinâmicas realizadas em grupo durante o curso. Trazendo elementos de subjetividade e de sentidos subjetivos, o que Rey (2005) define como:

Os processos simbólicos e as emoções produzidos nesses espaços [simbolicamente produzidos pela cultura] são impossíveis de serem compreendidos por processos padronizados e externos ao sistema subjetivo particular em que o sentido é produzido, daí a ênfase em seu caráter subjetivo (2005, p. 20-21).

Ainda em relação aos trechos mais acima mencionados (Maria Fontes durante a entrevista), se faz interessante uma reflexão mais aprofundada levando em conta seus comportamentos e sentires durante os encontros no curso, pois ela demonstrava em algumas de suas atitudes certo sarcasmo em relação às falas e atitudes de alguns dos participantes, sempre compartilhando e fazendo comentários com amigas e outras afinidades que ela aparentemente desenvolveu durante o curso. Entretanto, na fase final do curso é possível observar elementos nas falas da

participante que vão contradizendo essa sua posição anterior (comportamento de sarcasmo e aparente intolerância).

As atividades desenvolvidas em grupos parecem ter dado muito espaço para o exercício do dialogar e compartilhar com, além da aceitação, tolerância e compreensão do “diferente”. Talvez o começo da aceitação das ideias e aspectos desse “diferente” seja transparecido durante os comentários que Maria Fontes faz no segundo semestre do curso, como por exemplo, quando menciona sobre a importância de uma equipe multidisciplinar nas escolas, quando discorda do padrão patriarcal como modelo para a família, quando enfatiza a importância de ouvir melhor a família em casos de (aparente) violação dos direitos de crianças e adolescentes, e quando questiona sobre como romper com o ato de casos que ocorrem com crianças tornarem-se apenas números, e apenas se enxergar aspectos pontuais que envolveriam os mesmos (comentários de Maria Fontes que constam nos registros de Diário de Campo).

Esses comentários talvez possam demonstrar transformações ocorrendo com essa participante, pois ficou um pouco mais evidente a sua preocupação do como agir com aspectos que saiam da linha que se considera “normal”, “tradicional” e “aceitável” dentro da sociedade, pois existir uma equipe multidisciplinar dentro de uma escola seria considerar os indivíduos distintos, com a necessidade de atenção no desenvolvimento de aspectos peculiares de sua individualidade; desconsiderar o modelo familiar patriarcal como base ou estrutura correta de uma família, é aceitar e compreender que os núcleos familiares podem ser formados de outras maneiras; ouvir melhor a família é abrir espaço para uma maior atenção e tentativa de compreensão de todos os sujeitos que estarão envolvidos naquela problemática, ter mais cuidado e tentar encontrar a origem do problema, sem tantos preconceitos e (pré) julgamentos; se preocupar com que os casos de crianças e adolescentes não se tornem apenas números, é compreender a individualidade e a peculiaridade de cada um deles.

Acredita-se também que além de todos esses aspectos citados por Maria Fontes, que a participante também tenha desenvolvido uma maior aceitação em

relação a alguns de seus colegas de curso pela interação, por conhecê-los melhor ao longo do tempo, ou seja, pela geração de tolerância e talvez até de quebras de pré-conceitos.

Assim, Amaral (2014, p. 01) fala sobre os processos que a convivência pode trazer:

Convivência é a palavra. Passamos nossos dias próximos a pessoas dos mais diversos tipos. A vida tem um sabor especial quando essa convivência é leve e agradável. Aproximamo-nos por gostos comuns, afinidades, amigos compartilhados e até por paixões e ódios confessos. Algumas pessoas convivem há tanto tempo que nem mesmo sabem como tudo começou. São quase como parentes, unidas por estreitos laços invisíveis. Um parentesco que um dia foi legitimado pelo afeto e as transformou em amigos (AMARAL, 2014, p.01).

A participante Magda disse que a mudança foi a de ter mais apatia, e que também gerou senso crítico, pois acredita que a faculdade está estruturada de uma forma errada, e deveria atuar mais com projetos de extensão, pois ela cita o que pensa assim:

Me dá mais apatia porque você vê como a coisa deveria ser e como ela é, e você se sente, eu me sinto mais impotente diante da situação que deveria mudar e que você não sabe como. Então, você fica com o senso crítico mais apurado, aumentou o senso crítico em relação que aumentou o conhecimento, um pouquinho, não sei se é essa palavra: conhecimento, mas aumentou minha apatia, a minha indignação, aumentou... Era pra ter, me dá mais poder pra ir lá e argumentar com as pessoas que são de cargos superiores a mim, que estão lá a ponto de, que estão nas mãos delas, mas ao mesmo tempo eu falo assim: acho que elas não querem saber? No fundo não é esse o interesse (Magda / Entrevista).

Nas falas dessa participante é possível notar uma indignação, frustração, uma angústia. Uma angústia que poderia vir de seu desejo em poder fazer muito mais,

mudar a situação atual que ela vivencia, ou às vezes em fazer algo que ela acredita que outros esperam que ela faça, mas que ela se julga incapaz de fazer. Essa angústia, em um sentido de causalidade, pode gerar essa dúvida, seja sobre as suas próprias capacidades e/ou potencialidades. Entretanto, vista como algo positivo, a angústia pode também proporcionar o trabalhar das contradições que venham existir em seu interior, as quais possam impedir a realização de ações mais autênticas em suas vivências (BESSET, 2002; PIRES, SILVA e LOPES, 2012).

Já o participante Pascoalino afirmou que anteriormente era a favor da redução da maioria penal, e depois do curso percebe que esse não é o caminho. Disse então, que mudou cem por cento esse seu conceito.

Antes de começar o curso, eu era favorável à (redução da) maioria penal. Eu assim, tinha uma visão precarizada da situação do menor infrator e com as leituras dos autores, com as discussões, e as experiências levantadas no curso, hoje eu entendo que o problema do maior infrator não é um assunto do direito, é um assunto das Ciências Sociais (risos): da sociologia, da filosofia... Para a gente trabalhar esses conceitos com esse atores. Então, eu mudei 100% o meu posicionamento” (Pascoalino / Entrevista).

Barros (2014) expõe em uma pesquisa encomendada ao Instituto Gerp, no estado do Rio de Janeiro, feita com 870 pessoas, entre os dias 23 e 29 de Maio, que 88% das pessoas aprovam a redução da maioria penal. Ainda na mesma reportagem, a autora cita que o presidente da ONG Rio de Paz não é a favor de mudanças no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que na avaliação dele a sociedade está muito mais preocupada com as consequências dos casos de violência do que com as formas de se prevenir e/ou tratar suas causas, e assim ele faz a comparação: “É como se o diabético continuasse a consumir açúcar e achasse que a solução fosse amputar o pé” (BARROS, 2014, p. 3). Assim, na opinião dele, a solução seria construir mais escolas que presídios.

Durante a entrevista final, Pascoalino é questionado pela pesquisadora sobre os seus preconceitos e valores trazidos e aparentemente transformados durante o curso. Ele é questionado sobre o porquê de nunca ter compartilhado esse tipo de valor e crença que trazia, e também o porquê que em suas falas e intervenções não existiam muitos traços de revolta e contrariedade em relação a assuntos polêmicos constantemente discutidos com os quais ele tinha uma visão carregada de pré-julgamentos.

Sobre isso, ele responde que costumava ouvir, ler alguns autores, para depois fazer a “contra-ponta” com sua experiência, para assim ter uma visão do que pensa, e só depois falar.

Paulilo (1999) reflete que é muito importante prestar atenção e considerar tudo o que acontece até mesmo a dualidade das situações, como por exemplo, o fenômeno da constância e da ocasionalidade, da ruptura e da continuidade, da fala e do silêncio.

O fato de Pascoalino muitas vezes se calar sobre suas opiniões prévias sobre determinado assunto, acalmar o seu instituto de falar e debater e apenas escutar, refletir, estudar, comparar, pode nos apontar o que Sampaio (2013) argumenta:

Mas se houvesse uma prática do silenciar diária onde pudéssemos de fato, avaliar nossa situação concreta nos distanciando do mundo exterior e seu barulho, procurando no silêncio o termômetro que nos orientaria sob determinadas situações, será que todas as necessidades exteriores continuariam tão latentes dentro de nós? (SAMPAIO, 2013, p. 1)

A participante Bianca afirmou que a mudança em relação à área acadêmica foi a oportunidade de conhecer as medidas socioeducativas; o profissional, ela afirma que é algo que esta intimamente ligado com a questão acadêmica pelo fato de seu desejo em continuar atuando com crianças e adolescentes, e que dessa maneira, os conhecimentos adquiridos durante o curso se faziam sumamente

necessários. E no âmbito pessoal afirmou que a mudança se dá em sua forma de atuar como cidadã, em ter no momento maior consciência em sua forma de agir. Assim, ilustram os trechos a seguir:

Principalmente, depois que eu participei do projeto, aquela última palestra, e quando eu fiz o trabalho, o relato de experiência na faculdade, eu tive mais interesse pelo tema, e eu até, assim, surgiu uma dúvida, que eu queria pesquisar mais sobre as medidas socioeducativas que eu acho que é uma coisa pouco trabalhada na educação. Então, eu acho que estendeu principalmente depois que eu fiz esse trabalho que eu vi que fez diferença mesmo, né? (...) Então trouxe uma mudança sim, com certeza! (Bianca / Entrevista. Justificativa da influência do curso em relação ao lado acadêmico de Bianca)

Sim porque está totalmente relacionado, e até a questão das experiências que a gente ouvia de quem está na área já (...) que é uma parte prática que você muitas vezes não tem durante a graduação. Então, é uma coisa de vincular a prática com a teoria, sai daquilo, você vê os possíveis problemas que você vai se deparar durante a sua atuação. Porque a maioria dos estudantes não trabalham na área que nem no meu caso (Bianca / Entrevista. Justificativa da influência do curso em relação ao lado profissional de Bianca).

(...) Pela questão de cidadã né? Consciência... que isso realmente fica implícito, né? (Bianca / Entrevista. Justificativa da influência do curso em relação ao lado pessoal de Bianca)

Josefa detalhou que pessoalmente houve mudança de pensamento em relação aos seus preconceitos, e discriminação em relação à indisciplina e aos atos infracionais que crianças e jovens praticavam. Profissionalmente, aprendeu melhor sobre a necessidade do trabalho em equipe na rede de atendimento à criança e ao adolescente. Academicamente, disse que o que foi mais importante foi conhecer mais sobre o ECA. Os trechos a seguir demonstram esta compreensão:

O meu pensamento realmente mudou, porque é isso mesmo que a gente vê, né? Quando alguém já apronta alguma coisa, a primeira atitude é discriminar sem saber o histórico. O meu pensamento mudou em relação a isso (Josefa / Entrevista).

No profissional foi realmente o trabalho em equipe, que eu acho que isso foi muito utilizado. Esta questão de um atendimento da rede procurar o outro para assim sair o trabalho (...) (Josefa / Entrevista).

Essas mudanças vivenciadas e relatadas tanto por Bianca, quanto por Josefa é capaz de refletir o cenário atual que ainda é vivenciado pela maioria da população, por nossa sociedade em relação a crianças e jovens que cometem atos infracionais, à aplicabilidade das medidas socioeducativas, e ao que é previsto e defendido pelo ECA.

Assim, muitas vezes, ideias e falas ainda são carregadas de valores pejorativos e de certos tipos de estereótipos e pré-conceitos, talvez por falta de correta informação, ou de excesso de influência da mídia que enfatiza e hiperdimensiona atos violentos e crimes praticados por jovens, tentando demonstrar e, muitas vezes, citar erroneamente, que estes são seres que não merecem ter seus direitos defendidos, que não têm escrúpulos, são perigosos e frutos de uma família que é irresponsável, negligente com a sua educação e a única responsável por essa infeliz realidade.

As medidas socioeducativas ainda são aplicadas de forma mal divulgada, e ineficiente em relação às necessidades pedagógicas e ao que é previsto e defendido pelo ECA (OLIVEIRA E BRIGUENTI, 2008). Assim sendo, as mudanças relatadas e efetivadas pelos participantes em relação a muitos, ou pelo menos a alguns dos conceitos trabalhados no curso, já é de extrema importância e significância em relação à mentalidade cheia de preconceitos vivenciada pela maioria da população em nosso país.

5.4.3 Concepções sobre o ECA

De maneira geral os participantes afirmaram já ter ouvido falar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e muitos até mesmo reconheciam sua importância. No entanto, aparentavam ter um conhecimento mínimo, ou mesmo superficial desse Estatuto, demonstrando nunca o terem manuseado, ou mesmo, manuseá-lo com pouca frequência. Outro ponto a ser levantado seria o fato dos participantes apontarem que o ECA parece ainda ser apenas um conjunto de leis, uma teoria, e claramente não funcionar na prática.

Algumas opiniões escritas e também algumas falas desses alunos são capazes de ilustrar melhor sobre sua relação com o ECA:

(...) Acho importante porque entendo que seja uma ferramenta eficiente no reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos” (Participante Célia / questionário).

...mas ele ainda continua como uma “bíblia” da conduto correta, mas na prática não acontece. As articulações deveriam acontecer sem tantas vaidades pessoais (Participante Magda / questionário).

...o Estatuto transforma crianças e adolescentes em seres de direito, não mais objeto dos adultos, cabe aos profissionais que trabalham no Sistema de Garantia de Direitos conhece-lo, compreende-lo e principalmente saber manuseá-lo para que sua importância fique evidente à sociedade (Participante Maria / questionário).

Na prática não funciona muito, né? É algo que fica lá. Não funciona. (...) O ECA, eu nunca tinha pego na mão (participante Josefa / entrevista).

Silva e Salles (2008) em seu trabalho apontam algo importante que pode ter uma relação direta com a afirmação da participante Josefa, por exemplo, pois as autoras afirmam que em uma pesquisa realizada em escolas estaduais do município de Americana – SP, professoras entrevistadas demonstravam conhecer muito pouco sobre o ECA.

Mas qual poderia ser o motivo para tanto desconhecimento sobre esse Estatuto? Talvez o fato de não existir o estudo do ECA durante a formação no ensino fundamental da maioria das pessoas participantes dessa pesquisa (Silva e Salles, 2008). Isso talvez possa apontar as dificuldades desses sujeitos em relação ao real entendimento, importância e familiaridade com o Estatuto. Na esperança de que a compreensão e a maior significância dada para o ECA venha aumentar, ocorreu a aprovação da LEI Nº 11.525, DE 25 DE SETEMBRO DE 2007 (já citada na parte numerada e denominada como “2 HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE” desse trabalho).

O projeto de extensão parece ter proporcionado maior elucidação a respeito do ECA, pois é possível acompanhar nas falas dos entrevistados alguns elementos que podem confirmar tanto a mudança de visão e de valores dados, quanto ao esclarecimento quanto ao seu manuseio, importância e necessidade de frequente estudo e utilização do mesmo:

Eu aprendi a manusear o ECA, antes eu não sabia manusear, eu tinha o entendimento do que era o ECA, mas não sabia manusear e como usar ele, como aplicar o ECA. Então, o que é cada livro, eu não tinha essa noção que o livro 1 era uma coisa, que o livro 2 era outra coisa. Eu nem sabia que eram 2 livros, para mim era um livro só, era só ler. Então essa parte do manuseio, do entendimento foi o que mudou (Participante Maria Fontes / Entrevista).

Antes para mim o ECA era um documento para proteger bandido. Que era para ocultar marginal, para defender o marginal da punição, vamos dizer assim. Hoje eu entendo que não é isso, ele é uma ferramenta que na verdade vem instruir vozes que não conseguem ser ouvidas (Pascoalino/entrevista).

Após o curso (...) eu acho que a criança e o adolescente encontraram um corpo na sociedade, quer dizer, não tinha né? Você tem hoje toda essa estrutura do ECA, bem estruturada, bem montada para dar um rosto, um corpo, uma cara para quem precisa de ajuda (Participante Pascoalino / entrevista).

Antes para mim, era quase nada, porque eu só ouvia falar quando citava em algum texto, ou quando o professor (da graduação em Pedagogia) citava na sala de aula. E sabia que era os direitos e os deveres da criança, do pai, do responsável, só que eu nunca peguei para ler os parágrafos que a coordenadora do curso trouxe, que ela

explicou, a divisão, tudo, isso é o depois, né? Porque antes, eu não sabia de nada disso (Participante Josefa / Entrevista).

A gente teve a oportunidade de discutir muito isso lá no curso, né? De certa forma continua sendo uma lei que fica no papel, como a constituição. Porque não adianta falar que a lei funciona, o que a gente aprendeu é que a gente tem que fazer valer, fazer valer, por na prática, cobrar o ministério público, cobrar políticas sociais, porque se você tem conhecimento da lei, você pode cobrar. Mas pode? A gente tem conhecimento da constituição, mas no fundo, no fundo a gente pode? (Participante Magda / entrevista)

Algumas das visões e deficiências anteriores às mudanças citadas pelos participantes em relação ao ECA, se remetem muito à distorções pré-existentes sobre os Direitos Humanos e ao próprio Estatuto. Como exemplo, a existência do errôneo conceito de que “os direitos humanos só servem para defender os bandidos” mesmo ainda não existindo nada, no entanto, escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos ou na Constituição que diga que só os presos, ou criminosos devam ser defendidos. Esses documentos asseveram que qualquer pessoa, independentemente dos atos por elas praticadas, devem ser respeitadas em sua dignidade. Isto não significa que não devam ser responsabilizados por seus atos, mas sim, que mantêm sua condição humana quando respondem ou cumprem penas relativas aos atos praticados.

Assim, concepções errôneas vão ganhando espaço na mentalidade das pessoas, pois a mídia, que tem se tornado uma grande formadora de opinião, mostra constantemente notícias que enfatizam e implantam conceitos como esses na mentalidade das pessoas. E quanto ao ECA? Sim, ele chegou às escolas, porém, também de forma bastante distorcida, e além de tudo, pouquíssimo divulgado e introduzido (pelo menos por enquanto) para os sujeitos que são defendidos por ele: as crianças e os adolescentes (PROMENINO FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2006; D'ÉÇA, 2014).

5.4.4 Rede de atendimento às crianças e adolescentes

Alguns participantes da pesquisa ainda aparentavam ter um conhecimento limitado e superficial sobre o funcionamento da rede de atendimento a crianças e adolescentes, e também sobre os integrantes da mesma.

Olha, lá na minha cidade eu não sei te falar, porque eu não sei nem onde fica. Não sei nem se tem, deve ter, toda cidade tem. Não que tenha especificamente um CREAS, um Cr.. (gagueja), mas tem. Então, é difícil para eu falar para você como eu vejo, se eu não presencio, sabe? E lá em (cidade de origem da participante) é muito assim: manda pro Conselho, Conselho, Conselho...Eu acho que não funciona. Minha mãe é professora em uma escola de periferia lá, os casos que eu ouço ela me falando, não funciona. E então, é difícil eu falar para você dessa integração, com é, o que eu penso de lá, porque não tenho participação, eu não sei nem onde fica o endereço (Josefa / Entrevista).

A maioria dos participantes da pesquisa demonstrou grande interesse e empenho em atividades de leituras que envolviam essa temática. Porém, para eles a entidade centro e alvo de seus maiores índices de indagações, de fato, era o Conselho Tutelar. Isso ocorre porque provavelmente em seu curso universitário existe pouca discussão (ou inexistência) sobre a importância, função e entidades representativas da rede de atendimento, e que, durante o seu período escolar a entidade que sempre ouviam falar era apenas o Conselho Tutelar.

Em sua pesquisa, Souza et al. (2003) apontam que uma grande e variada quantidade de casos chegam frequentemente para o Conselho Tutelar advindos da escola, sendo que muitos desses casos poderiam ser resolvidos dentro da própria instituição, e ainda dizem que a relação do Conselho com a mesma, por vezes ainda é marcada pela informalidade. Isso talvez possa demonstrar que na maioria das vezes, a Instituição de Ensino recorre ao Conselho Tutelar ignorando se aquele tipo de situação em que se recorre deve ser realmente função, prioridade e atribuição do Conselho Tutelar, não procurando outras entidades da rede de atendimento, ou pouco se articulando internamente para a resolução da situação-problema.

Outras falas dos participantes da entrevista parecem apontar uma visão um tanto quanto negativa sobre o funcionamento da rede, enfatizando aspectos como pouca articulação, individualismo, pouco resultado, pouca mudança construtiva, dificuldade de funcionamento na prática cotidiana, etc.

(...) eu não consegui enxergar como uma rede de atendimento, consegui enxergar como unidades de atendimento, são unidades separadas, que cada uma desenvolve seu trabalho, com o seu foco, o que acha que não é seu, usa do encaminhamento (Maria Fontes / Entrevista)

E ainda não vejo que é possível formar essa rede, só vai funcionar a partir do momento em que todo mundo estiver trabalhando junto, né? Enquanto estiver centralizada não vai funcionar (Maria Fontes / Entrevista)

(...) você sempre quer uma mudança mágica, né? E as coisas são mais difíceis do que a gente imagina na prática. Até porque você é só uma formiguinha dentro de uma colônia e tem as rainhas lá, e o que a gente quer, nem sempre é o que os outros querem né? Precisava de uma força maior de um poder maior para falar, para passar informações também para as outras pessoas e é muito difícil dentro da ação social as práticas. Eu não sei se é de interesse do Poder Público também mudar as coisas como elas são. Então você fica com a expectativa em vão... (Magda / Entrevista)

Outros entrevistados indicaram uma visão compreensiva sobre a ação dos agentes da rede, levando em consideração até mesmo que existem diversas limitações vivenciadas por cada município. No entanto, o que se percebe, é que a fala é sempre em relação ao outro: a ação **dos** agentes, a ação **da** rede, como se esses elementos fossem algo extremamente separados dos próprios entrevistados. Como se eles mesmos não fizessem parte dessa rede, ou que por alguns momentos se esquecessem de se colocar nas falas como seres atuantes e responsáveis pelo funcionamento da rede de atendimento, através de suas próprias ações e responsabilidades como cidadãos, ou até mesmo, como universitários que são, e professores da rede estadual de ensino, como é o caso de alguns que já atuam nessa profissão.

Eu vejo que **essa** rede existe. Que **as pessoas** interligadas aí fazem o que podem, o melhor de si, mas **eu ainda acho** que ela precisa de mais esclarecimento, de mais apoio social, e até apoio de nossas autoridades, políticas públicas que viabilizem elas funcionarem melhor (Participante Pascoalino / Entrevista. Grifos da pesquisadora).

A questão **dessa** rede, eu acho que varia de município para município. Não dá para falar assim que em todo lugar está funcionando do mesmo jeito. Porque os profissionais vão ser diferentes, a concepção **deles** vai ser diferente também, os recursos que **eles** recebem... Então, não dá para falar assim: em todo lugar está funcionando, ou em todo lugar não está funcionando, porque vai variar de município para município (Participante Bianca / Entrevista. Grifos da pesquisadora).

A fim de refletir sobre a importância dos participantes terem se colocado mais presentes em suas falas, ao invés de sempre se referirem a questão da rede de atendimento a crianças e adolescentes em terceira pessoa, enfatiza-se aqui a responsabilidade que todos têm dentro dessa rede, e esclarecendo mais especificamente as responsabilidades inerentes aos participantes dessa pesquisa, sejam eles representantes universitários, professores ou simplesmente como cidadãos que são.

Assim, é válido dizer que a responsabilidade de qualquer cidadão na sociedade brasileira, fica bem clara, uma vez que é prevista na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) a ampla participação, controle, e desenvolvimento de políticas públicas, sendo que isso gera um movimento que abrange **todos** os membros da sociedade para que esses trabalhem em rede de maneira integrada e a favor dos interesses das crianças e adolescentes (TEIXEIRA, 2010) (Destaque colocado pela autora).

Em relação à responsabilidade como um universitário, vale lembrar o compromisso social da Universidade que é de acordo com as palavras de Lima et al. (2012) é:

(...) pautado por princípios éticos e excedendo a mera aplicação do conhecimento produzido na universidade. Isto possibilita uma análise crítica quanto à aprendizagem universitária, haja vista que no campo prático a realidade social aparece de forma diferenciada (LIMA et al., 2012, P.14).

E finalmente, enquanto profissionais da área de educação, como o exemplo de alguns dos participantes que já atuam diretamente com crianças e adolescentes no papel de professores, existe a necessidade ainda mais evidente de “proteger, zelar pela dignidade e pela privacidade de crianças (...)” (AMARO, BARBIANI e OLIVEIRA apud KAEFER, TRAESEL e FERREIRA, 2010, p. 29). E em relação a essa questão Carvalho (2012) ainda cita: “Por trabalharmos com crianças e adolescentes, ou seja, pessoas estruturalmente dependentes dos adultos, a nossa responsabilidade deve ser ainda maior” (CARVALHO, 2012, p. 20).

E para a finalização da discussão dessa categoria, vale lembrar o Artigo 4º do ECA, parágrafo único (1990) que dita os deveres de todos em assegurar a prioridade dispensada a criança e ao adolescente na efetivação de seus direitos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1990).

5.4.5 Ampliação do conhecimento

Fator de suma importância e que merece destaque, é como os novos sentires, as novas concepções, novos valores e conhecimentos foram sendo incorporados pelos participantes, e se esses foram levados e compartilhados para além dos limites espaço-temporal do curso, atingindo a expectativa prevista pelo projeto de extensão, qual seja, “multiplicarem, tanto no âmbito acadêmico, quanto profissional e social mais amplo, os saberes e conhecimentos resultantes desta experiência.” (FONSECA, 2011, p.8).

Através das falas de alguns dos alunos participantes foi possível apreender que aparentemente esses novos conhecimentos tem sido levados para seu cotidiano e compartilhados com pessoas presentes em seu dia-a-dia, como foi o caso, por exemplo, do participante Pascoalino que disse que pessoalmente muitos conceitos foram revistos, e muitos dos conhecimentos adquiridos foram compartilhados com seus colegas de trabalho e com os docentes de sua Universidade. Assim, ele afirma que:

(...) eu levava também pra vida profissional, por ser docente eu compartilhava dessa ideia pessoal. E aí, na academia, você tem os dois vértices, então você tem colegas e docentes que pensam como você, e que são contrários a você. Então hoje, eu tenho um embasamento científico para discutir isso aí. Então, não é assim: eu compreendo. Eu tenho a ciência do meu lado que comprova que não é isso... (Participante Pascoalino / Entrevista).

A participante Bianca relata que em sua faculdade ocorreu um Congresso, e que ela se utilizou da experiência e dos conhecimentos adquiridos durante o curso para estruturar um trabalho que foi apresentado por ela nesse Congresso:

Foi uma experiência adicional mesmo, que contribuiu mais do que eu esperava. (...) (...) E até foi uma oportunidade pra, no caso do Congresso que teve na faculdade que eu estudo, de fazer esse trabalho adicional, né? De relatar essa experiência, e aí acabou

tendo um interesse adicional também (Participante Bianca / Entrevista).

Bianca ainda relata como foi essa experiência durante o Congresso, como ela se sentiu, se expressou, e como os ouvintes receberam seu trabalho. Segue um trecho que merece destaque em seu depoimento (para mais detalhes vide Anexo E).

Tudo ocorreu conforme minhas expectativas positivas. Uma das avaliadoras questionou-me acerca da experiência no projeto de extensão, perguntando se ela tinha sido válida/importante para minha formação. Afirmei que sim, pois ela certamente contribuiu além do esperado. Logo, um diálogo se iniciou e compartilhamos experiências vistas com crianças” (Trecho do relato de experiência da aluna Bianca acerca da apresentação de seu trabalho na categoria oral, Anexo E).

De forma geral, podemos afirmar que participantes dessa pesquisa demonstraram um bom aproveitamento do curso, a maioria disse em entrevista que suas expectativas foram atendidas, e que o curso contribuiu muito para os seus processos de formação pessoal, profissional e acadêmica.

Pelas ações observadas ao longo dos encontros presenciais, pelas atividades e tarefas realizadas por eles, suas falas, respostas dadas no questionário inicial e pelos dados coletados na entrevista final, é possível afirmar que ocorreram mudanças de conceitos e valores, que eles adquiriram novos sentidos e significados para a sua prática cotidiana, mudaram algumas de suas concepções sobre o ECA, obtiveram mais conhecimento sobre a rede de atendimento a crianças e adolescentes, levaram e aplicaram os conhecimentos adquiridos no curso na entidade em que trabalhavam e também em seu cotidiano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o processo de formação estudado, é possível afirmar que o curso inserido no projeto de extensão contribuiu em alguns aspectos, gerando mudanças em determinados valores, (pré) conceitos, e talvez, até mesmo nos modos de fazer de cada um dos participantes e consequentemente contribuiu positivamente na formação desses alunos universitários, seja acadêmica, pessoal e/ou profissionalmente falando.

Essas afirmações podem ser comprovadas pelos próprios dizeres dos participantes, uma vez que citam que o fato do curso ter um tema específico, trabalhar com uma metodologia dialógica, envolver a prática de dinâmicas, e ainda comunicar-se efetivamente em vários âmbitos com o formando, é o que o faz diferente de outros cursos e até mesmo do que eles vêm vivenciando em seus cursos universitários, dentro da sala de aula através da educação formal.

Alguns ainda mencionam a importância que foi conhecer profissionais de diferentes áreas de atuação dentro da rede de atendimento a criança e ao adolescente, propiciando maiores perspectivas de ação profissional na medida em que dialogavam, escutavam seus relatos e compartilhavam suas experiências. Trabalhando com o aprendizado, aceitação do “novo”, compreendendo e refletindo sobre as mais distintas visões nos mais diferentes assuntos tidos como polêmicos. Sendo que, toda essa convivência, no transcorrer do curso, abriu caminhos para quebra de certos preconceitos, julgamentos sobre a ação e palavra alheia, além do desenvolvimento da tolerância às limitações do outro, sendo assim possível a destruição de barreiras e a reconstrução de conhecimentos de forma coletiva.

Percebeu-se então a necessidade iminente do trabalho em equipe, principalmente quando se falava na rede de atendimento à criança e ao adolescente, e em relação a essa última, notou-se a ampliação de conhecimentos e

principalmente a elucidação de que o Conselho Tutelar não deveria ser a única entidade da rede com comunicação frequente e direta com a instituição escolar e as problemáticas vivenciadas por ela.

Ficou bem perceptível que todo o processo vivenciado ao longo do ano também gerou incômodos e angústias aos participantes, algumas em relação ao desejo de mudanças em sua própria ação cotidiana, no sistema vivenciado na atualidade, e até nas experiências e aprendizados vivenciados em sala de aula dentro de suas universidades ou faculdades. Em relação a esses últimos, até alunos de cursos de Pedagogia ou de Serviço Social reclamaram que não tinham tido um contato mais aprofundado com o ECA, e que por isso, nem mesmo sabiam sobre as suas divisões, sua correta forma de leitura, manuseio e interpretação. E em relação à rede de atendimento, muitos não sabiam direito o que era, como se constituía e como se deveria agir dentro dela.

Os participantes demonstraram ter ganhado nova consciência através do curso, talvez motivada por constantes reflexões, estudos e discussões presenciais. Explica-se assim, as mudanças de comportamentos e expressões faciais em relação a certos posicionamentos inicialmente inflexíveis e à favor da redução da maioria penal no Brasil, também de afirmações do tipo “O ECA foi feito para proteger bandidos”, e na forma de interpretar e compreender as políticas de atendimento à criança e ao adolescente.

Alguns dos participantes citaram o desejo de propor mudanças na grade curricular de seus cursos universitários, desenvolver projetos por eles próprios e/ou com ajuda de terceiros, expandir os conhecimentos adquiridos, e mudar a suas ações e falas presentes em seu dia-a-dia.

Em relação à expansão dos conhecimentos adquiridos, é possível apreender que o objetivo da extensão universitária em levar os conhecimentos além das fronteiras e muros das Universidades foi atingido. No caso específico desse curso, em que esses conhecimentos foram trabalhados, repensados, envolvidos pela realidade da prática cotidiana e incorporados de forma específica por cada indivíduo,

se faz necessário enfatizar que foram levados e expandidos por esses últimos, seja em seu ambiente de trabalho, seja na Instituição de ensino em que estudavam, seja através de diálogos com seus familiares, amigos e conhecidos (como afirmado pelos participantes da pesquisa em alguns momentos dos encontros presenciais, ou durante as entrevistas).

Exemplifica-se mais precisamente esse fato, através do relato feito pela participante Bianca a respeito do trabalho apresentado no Congresso realizado na Universidade em que estuda, cuja temática foi a respeito de sua própria experiência vivenciada no curso de extensão, chamando a atenção principalmente nesse parágrafo: “Acredito também que a iniciativa da Universidade já propaga mudanças: possivelmente cada participante influenciou e se deixou influenciar pelo aprendizado adquirido, levando uma nova compreensão para sua área de atuação” (trecho extraído do relato de experiência da participante Bianca no Anexo E), demonstrando assim, a importância que Bianca nota na propagação e compartilhamento de todo o conhecimento e mudanças produzidas naqueles “momentos dialógicos” vivenciados no curso (tal como ela mesma cita).

E em relação a uma das etapas dessa pesquisa, após momentos de reflexão da própria pesquisadora pode-se dizer que alguns fatores poderiam ter sido planejados e executados de diferentes formas.

Como exemplo, temos os momentos de entrega dos questionários iniciais, os quais foram entregues para os participantes apenas no terceiro encontro presencial, e não foram recolhidos nesse mesmo encontro, pois os participantes solicitaram levá-los para a suas residências a fim de elaborarem melhores respostas para as questões. Infelizmente, alguns participantes só devolveram os questionários preenchidos por volta do quinto ou sexto encontro, não mais trazendo respostas sobre suas expectativas sobre o curso, e sobre seus conhecimentos prévios anteriores a esse (como era o objetivo da pesquisadora), mas sim, trouxeram respostas e opiniões já influenciadas por discussões, leituras e conhecimentos construídos ao longo dos encontros já vivenciados. Isso gerou uma dificuldade para

um estudo comparativo do “antes e depois” ocorrido durante o processo de formação.

Outros fatores de aprendizado da pesquisadora ocorreram nos momentos de observação e anotação no diário de campo, pois ali era preciso compreender e interpretar comportamentos, expressões faciais e comentários, sem perder o foco da fidedignidade das observações. Foi um processo que exigiu o trabalho e a experiência que a pesquisadora foi adquirindo ao vivenciar 3 anos de participação ininterrupta dentro daquele projeto, levando em consideração os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos. Ainda, através do trabalho de conclusão de curso gerar um conhecimento para à Universidade e a comunidade em relação às experiências e aprendizados vivenciados no curso inserido nesse projeto.

Finalizando, os resultados do trabalho indicam a necessidade de que os conteúdos referentes ao ECA e a política de atendimento a criança e ao adolescente sejam incorporados aos cursos de graduação de formação profissional para a docência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. E. C. Tolerância e aceitação. **O Progresso**, Dourados. Publicação: 30 de set. de 2014. Acesso em: 20 de Setembro. Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/especiais/d-mais/tolerancia-e-aceitacao>>.

AMARAL, V. A.; POLIZELLI, D. V. Conselho tutelar: constituição, características e funções. **Revista de direito público**, Londrina, v. 3, n. 3, p. 127-143, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/10962/9643>>. Acesso em: Ago. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, M. L. Maioria da população do Rio apoia prisão perpétua e condena benefícios para presos. **O Dia**: Rio de Janeiro. Publicação: Jun., 2014. Acesso em: 30 de Setembro de 2014. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-06-09/reducao-da-maioridade-penal-88-sao-a-favor.html>>.

BESSET, V. L. O analista e suas relações com a angústia. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 105-110, jun. 2002.

BEUST, L. H. Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Fortalecimento da Escola**. Pela Justiça na Educação/coordenação geral Afonso Armando Konzen ...[et al.], Brasília, 2000. p. 17-70.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese>>. Acesso em: 25 Set. 2012.

BRASIL. **Câmara dos deputados**. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. Brasília, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2010. 60 p.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei Federal n.º 11.525**, de 25/09/2007, altera a Lei Federal n.º 9.394/96 para incluir conteúdos e materiais didáticos relativos aos direitos das crianças e adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Brasília: Planalto, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. 69 p.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2014. 3 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/garantia-de-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública**. Apostila do Módulo II do curso: A proteção da Infância e da Adolescência como Política de Direitos Humanos. Brasília: 2013. 7 p. Disponível em: < http://ftp.tjmg.jus.br/jij/apostila_ceag/MODULO_II.pdf>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.

CARVALHO, M. F. Constituição e Funcionamento da Rede de Proteção e Responsabilização em Casos de Maus Tratos e Abuso Sexual contra Crianças e Adolescentes no Município de Niterói. **Maxwell**, Rio de Janeiro, v. 04, p. 01-30, Outubro de 2012.

CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **O Conselho Tutelar em perguntas e respostas**. Curitiba, 2012. 26 p. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1082>>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (CONPEF), 4, 2009, Londrina. **Anais...**Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2009. P. 1-6. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf>. Acesso em: 30 Jul. de 2014.

COQUEIRO, E. A. et al. Equipe multidisciplinar: uma experiência da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual da educação básica do paraná. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 2., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD/ Cátedra UNESCO, 4., 2013, Curitiba. **Anais...**Paraná: Pontifícia Universidade Católica, 2013. P. 17887-17898. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/artigo.pdf>>. Acesso em: 05 de Ag. de 2014.

COSTA, A. S. F.; ROCHA, V. A. M. R. A importância da formação inicial e cont nu  para a atuação do profissional da educação/educação física escolar. **Revista especial em Educação Física** – Edição Digital, v. 1, p. 49-55, 2003. Disponível em: http://www.nepecc.faefi.ufu.br/revista_2003.htm >. Acesso em : 31 jul. 2012.

D'   A, M. A. **A distorção dos Direitos Humanos e o imaginário popular...** Marco Aurélio D'  a. Publicação: Jan. 2014. Disponível em: <http://www.marcoareliodeca.com.br/2014/01/16/a-distorcao-dos-direitos-humanos/>>. Acesso em: 08 de Out. de 2014.

DEMO, P. Introdução. In:_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores associados, 2003. p. 1-3.

FARIA, E. L.; SOUZA, V. F. O serviço social e o sistema público de ensino em uberlândia: um estudo sobre esta realidade. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 3, n. 5, artigo 19, p. 1-17, 2011. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo19.pdf>>. Acesso em: 02 de Set. de 2014.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>>. Acesso em: 25 Set. 2012.

FONSECA, D. C. et al. Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente: a formação de agentes sociais e professores. In: FUJITA, M. S. L. (org). **A inovação para o desenvolvimentos social**: políticas públicas e internacionalização. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 21-49.

FONSECA, D. C. Projeto de Extensão em interface com a pesquisa: Formação de agentes sociais e professores em políticas de atendimento a crianças e adolescentes. 2011. 19 p. **Projeto (Extensão em Educação e Direitos Humanos)**. Departamento de educação, Instituto de Biociências, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, 2011.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 Ago. 2012.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da Carreira Docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: **Fundação Victor Civita**, maio de 2010. P.139-209.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, .**Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 Jul. 2014.

HINTZE, G. Evolução da legislação voltada à criança e ao adolescente no Brasil. **UNIPLAC (Lages)**, Santa Catarina, v.1, p 1-13, 2007.

JEZINE, E. A extensão universitária como uma prática social. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL, 7., 2006, Quito, Equador. **Anais...** Quito (EC), 2006. p. 1-16.

JÚNIOR, R. S. R. **Erotização precoce e a influência midiática**: problematizando essa temática nas aulas de Educação Física. 2013. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2013. Disponível em: <<http://www.cefd.ufes.br/sites/www.cefd.ufes.br/files/TCC%20Renato%20Soares%20Rodrigues%20Junior.pdf>>. Acesso em: 03 de Set. de 2014.

KAEFER, C. O.; TRAESEL, E. S.; FERREIRA, C. L. A comunidade escolar como protagonista na prevenção da violência contra a criança e o adolescente. **VIDYA**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 21-31, jul./dez., 2010.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA FAMÍLIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Compreendendo a infância*. Edição da versão brasileira: Gérson Mercês e Rosiani Pereira da Silva. **Os avós e o círculo familiar mais amplo**: compreendendo a importância dos relacionamentos com outros parentes para as crianças e os pais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. 6 p. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/psa/images/stories/lefam/os_avos.pdf>. Acesso em: 02 de Set. de 2014.

LANE, S. T. M. Questões teóricas e metodológicas em Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, 1989, p. 21-31.

LIMA, A. L. et al. O papel da extensão universitária frente às políticas públicas: um relato de experiência do espaço criança esperança- BH. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2012. P. 1-16.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MARTINS, D. C. O estatuto da criança e do adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sóciojurídica. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, São Paulo, v.4, n.1, 2004.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo, UNESP, 2010.
Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%20%20-%20Tema%203.pdf>> Acesso em: 02 Outubro de 2010.

MARTINS, S. T. F. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar sentir em Sivia Lane. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. spe2, 2007.
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000500022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Sept. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 9ª Edição Revista e Aprimoramento – Editora Hucitec São Paulo, 2006 – 407 páginas.

MOITA, F.M.G.S.C.; ANDRADE F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. bras educ** 2009. 14(41): 269-280.
Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em: 30 de Jul. de 2014.

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. São Paulo: **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 03, segundo sem./1996.

OLIVEIRA, J. A. BRIGUENTI, E. C. O adolescente em conflito com a lei e o papel do assistente social na perspectiva do projeto ético político. **Encontro de iniciação científica (ETIC)**, Presidente Prudente, Vol. 4, N. 4, p. 01-19, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 17 de Janeiro de 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. 6 p.

PAES, Janiere Portela Leite. O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 20 maio 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1>>. Acesso em: 05 set. 2014.

PAULILO, M. A. S. A Pesquisa Qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, N. 1, p. 135-148, Jul/Dez 1999.

PINTO, A. G. O que é e como é ser professor? O que acham os alunos que ingressam no curso de Pedagogia. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. **Proceedings...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. P: 6347-6355. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3561b.pdf>. Acesso em: 30 de Jul. de 2014.

PINTO, L. C. Sobre educação não-formal. **Cadernos d'inducar**, Porto, p. 01-07, maio de 2005. Disponível em: <<http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>>. Acesso em: 13 Out. de 2014.

PIRES, D. C.; SILVA, E. M.; LOPES, M. I. A angústia como propiciadora de um encontro com o eu autêntico na ótica reflexiva de Soren Aabye Kierkegaard. **De Magistro de Filosofia**, Analópolis, Ano V, n. 09, p. 01-16, segundo semestre de 2012.

PROMENINO FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. ECA na escola: Entrevista com o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa. **Fundação Telefônica**. Publicação: 2006. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/eca-na->

escola---entrevista-com-o-pedagogo-antonio-carlos-gomes-da-costa>. Acesso em: 08 de Out. de 2014.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SAMPAIO, M. A importância do silêncio. **Saúde e Equilíbrio**, Jundiaí, Fev. de 2013. Disponível em: <http://www.jundiai.com.br/a-importancia-do-silencio>. Acesso em: 04 de Setembro.

SANTA CATARINA. Federação Catarinense de Municípios (FECAM). **Centro de Referência da Assistência Social e os Serviços de Proteção Básica**. Santa Catarina, 2014. 14 p. Disponível em: <http://www.fecam.org.br/arquivosbd/basico/0.753940001273163925_cras___duvidas_mais_frequentes.pdf>. Acesso em: 02 de Set. de 2014.

SANTOS, B. M. A. **O c da questão**: perfil de um grupo de estudantes na cidade de Mossoró-RN. 2013. 75 p. Monografia (Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda). Departamento de Comunicação Social, Faculdade de filosofia e ciências sociais – FAFIC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/depto-comunicacao-social-producaodiscente/arquivos/0301o_c_da_questao_perfil_de_um_grupo_de_estudantes_na_cidade_de_mossoro_rn.pdf>. Acesso em: 02 de Set. de 2014.

SANTOS, J. F. S. Globalização, Qualidade de Vida e Educação. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 61, junho de 2006.

SANTOS, V.; SCHWAB, M. S. Problemas na educação escolar formal. **Trabalhos feitos: inspirando melhores notas**. Publicação: nov., 2013. Acesso em: 26 de Setembro de 2014. Disponível em:<<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Problemas-Na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Escolar-Formal/44665543.html>>.

SÃO PAULO (Estado). **O Conselho tutelar no estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo, 2001. Disponível em:

<<http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/ctnoeca.pdf>>. Acesso em: Ago. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. **Lei de Criação do CONDECA/SP**. São Paulo, 1992. 3 p. Disponível em:<<http://www.condeca.sp.gov.br/eleicao2013/downloads/Lei%20de%20Cria%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: Ag. De 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 30 Jul. de 2014.

SEGALIN, A.; TRZCINSKI, C. Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 6, p. 1-19, dez. 2006.

SILVA, I. R. O.; SALLES, L. M. F. A importância da formação do professor para o trabalho com adolescente autor de ato infracional em liberdade assistida. In: Congresso Nacional de Educação, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. P. 573-586.

SOUZA, G. M. A.; ARAÚJO F. M. B. Políticas públicas de formação continuada de professores: o estatuto da criança e do adolescente em movimento. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Ondina. **Anais...** Bahia: UFBA, 2011. p. 1-14. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307834941_ARQUIVO_PolíticasPublicasdeFormacao-trabalhocompleto.pdf>. Acesso em: 25 Set. 2012.

SOUZA, M. P. R.; TEIXEIRA, D. C. S.; SILVA, M. C. Y. G. Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 2, Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722003000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Ag. 2014.

STANGHERLIM, R. Sentidos subjetivos na relação professor-aluno. **Revista de Educação AEC**, ano 35, no. 139 abril/junho de 2006, pp. 51-59.

TEIXEIRA, E. M. Criança e adolescente e o sistema de garantia de direitos. **Revista Acadêmica da ESMP**, Ceará, v. 02, n. 01, p. 01-15, 1º semestre de 2010.

TEIXEIRA, T. T.; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012. Acesso em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/138/pdf>>. Acesso em: Ago. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP). **Resolução UNESP nº 102 de 29 de novembro de 2000**. São Paulo (estado). Processo nº 379/50/01/00, 2000. Disponível em: <<http://www.unesp.br/proex/legislacao/resunesp1022000.php>>. Acessado em: Jul. de 2014.

VILHENA, J. Repensando a Família. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FAMÍLIA E PSICANÁLISE, 1., 2004, Rio de Janeiro. **Proceedings...** P. 1-14. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0229>. Acesso em: 03 de Set. de 2014.

VILLAS, S. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico**. 2009. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-82BPK5/disserta__o_sara_villas_vers_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 de Set. de 2014.

ZANETTI, T. M. A efetivação dos direitos sociais através das políticas públicas. **Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento**. Publicação: nov., 2011. Web. Acesso em: 25 de Setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/efetiva%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-sociais-atrav%C3%A9s-das-políticas-p%C3%BAblicas>>.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

1. Em qual instituição você estuda? Em que cidade se localiza?
2. Qual é a sua idade? E em qual cidade você reside?
3. Qual curso você está atualmente cursando? Modalidade bacharel, licenciatura ou ambos?
4. Qual é a sua profissão atual?
5. Você tem pretensões de tornar-se um profissional atuante na área da educação? Por quê?
6. Por que você procurou o projeto de extensão “Formação de Agentes Sociais em Políticas de Atendimento a crianças e adolescentes”?
7. Como ficou sabendo da existência do projeto? Já ouviu falar algo sobre o que é realizado nesse projeto?
8. Você sabe o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)? Acha importante? Explique.
9. Você gostaria de participar de uma pesquisa que contribuirá para o conhecimento do potencial formador desse projeto de extensão?
() Sim.
() Não. Por quê? _____.

ANEXO B - O CASO DE RENATO

A infância de Renato foi cheia de privações, violência doméstica e dificuldades financeiras. A família de Renato dependia dos auxílios dos vizinhos com alimentos. Seu pai bebia muito, gasta o pouco salário que ganha como padeiro nos bares e deixa de pagar as contas de luz e aluguel. Sua mãe é empregada doméstica para garantir o sustento da família, mas escondida do pai que por ciúmes não consentiria que sua esposa trabalhasse fora de casa. O pai é violento, está sempre alcoolizado, chega tarde em casa, vocifera palavrões e espanca a mulher e os filhos por qualquer motivo. Renato se descreve como um menino de “coração duro” deseja abertamente a morte do pai de maneira mais cruel possível para que se faça justiça à situação que semeia ódio em seu coração.

Renato leva todo seu rancor para a escola, motivando brigas com os outros alunos. A professora já sabia de sua situação em casa e não mandava mais bilhetes para que não sofresse mais ainda. Um caso ocorreu na aula de educação física onde os alunos deveriam tirar a camisa e todos viram uma verdadeira obra de desumanidade e falta de amor e carinho, Renato se recusou a qualquer tipo de explicação, pois para ele não iria adiantar nada desabafar com alguém ainda mais que os colegas de classe são profissionais da zombaria. É na escola que as dores de Renato são expostas, ao invés de encontrar ajuda ele encontra humilhação e foi justamente na escola que ele cometeu o primeiro assalto, estava cansado da merenda e roubou a lancheira de um menino e para ele a justificativa do assalto é a desigualdade econômica entre ele e a vítima.

A gangue de Renato era conceituada no bairro, pois só assaltavam grandes comércios e empresas. Tem experiências com as mulheres, afirma que apesar dos seus 13 anos de idade tem mente de 25 e que tinha uma namorada para cada dia da semana. É respeitado no morro, a maconha aparece quando está planejando os assaltos ou para comemorar e afirma que se envolveu com drogas, armas e diversas coisas que o morro onde morava o ofereceu e ele não negou. Tinha muitas roupas e perfumes, sua mãe desconfiava de suas atividades ilícitas e reclama, mas ele não a

ouve mais, pois age como se fosse dono de sua vida. Para ele o status é muito importante e que escolheu o caminho mais fácil para ter as coisas, entrou no crime em um piscar de olhos e quando viu já estava envolvido até o pescoço. Já o irmão de Renato não seguiu o mesmo caminho, ele possui multideterminações.

ANEXO C - O CASO DE CLEONDER

Cleonder foi preso por tentativa de assalto a um mercado. Sua intenção era compensar prejuízos que tivera no comércio de maconha. Internado, passou por várias unidades e provas. Dedicou-se aos estudos: ainda internado, prestou vestibular em uma universidade privada, foi aceito e ganhou uma bolsa para estudar Direito. Com a ajuda de dirigentes da FEBEM e de empresários, e já desinternado, escreveu o livro, publicou-o e passou a realizar palestras sobre sua vida de sofrimento e sacrifícios, mas compensada pela vitória.

Cleonder relata que levava uma vida pacata de cidade do interior. Oriundo de uma família de classe trabalhadora, referida por ele como carinhosa e provedora, ele se pergunta por que teria se envolvido com o consumo de drogas e a criminalidade. Sua resposta incide sobre o poder que a droga exerce sobre a mente adolescente: às vezes cabulava para ir com os colegas nadar no rio que havia em sua cidade; lá travou contato com usuários de maconha e, por curiosidade, experimentou a droga. Por causa disso, alguns de seus colegas passaram a admirá-lo, tomando-o por corajoso, e outros começaram a temê-lo. Cleonder passou a utilizar-se da droga cada vez mais, até que, para comprá-la, começou a traficar. Percebe-se desde já que o poder que a droga exerce não está apenas ligado a dependência química ou psíquica que ela pode provocar, mas também a posição que ela ocupa no grupo de adolescentes, como prova de coragem ligada à transgressão. Outros elementos, porém, acompanham o domínio pela droga no relato de Cleonder. Havia, para ele, um prazer especial em transgredir: “em parte eu gostava da emoção de enganar a polícia e estar fazendo uma coisa ilegal. Em casa, enganando meus pais, eu me sentia mais independente, mais capaz” (p.48).

Também comparece um fascínio por armas, pois quando Cleonder foi a um grande ponto de tráfico na favela, sentiu forte admiração: “Ao ver as armas, empunhadas tão às claras, eu senti muita vontade de ter uma. Em parte, coisa de criança que sempre se interessou... Em parte para me sentir mais forte, mais capaz de enfrentar as coisas do crime” (p.52).

“Envolvendo-se com droga, tudo começa mais rápido” (L.V.).

Comecei no baseado aos doze anos de idade [...] Com o passar do tempo comecei a usar uma droga mais forte, foi a cocaína, isso com meus amigos. Comecei a roubar com revólver, não conseguia controlar meu vício. A cocaína não fazia mais efeito, qualquer barulho me assustava. Não passou muito tempo, comecei a fumar crack com maconha. Eu ficava fissurado pela droga, não parava em casa, não comia, estava magro e não tinha mais moral. [...] Não podia ver nada de valor, meus parentes não deixavam nada perto de mim (L.V.).

Os familiares de Cleonder o aconselhavam que saísse da marginalidade, mas sua mente registrava cifras: “Às vezes, enquanto eles falavam, eu estava pensando nas quantidades que tinha que cortar, na próxima remessa a encomendar ou na cobrança de um ou outro a quem havia vendido fiado...[...] Mais que tudo, eu pensava no dinheiro”.

ANEXO D - O CASO DO ALEMÃO

Com quase dezoito anos de idade, Alemão faz questão de afirmar que está *preso*, apesar de saber muito bem que o nome do procedimento estatal q que está submetido é *medida socioeducativa de privação de liberdade*. Foi preso por tentativa de latrocínio. Sobre esse episódio, ele conta que, ao abordar a vítima depois que ela havia acabado de sair de uma agência bancária, seu revólver infelizmente disparou, ferindo-a com gravidade. Mas esta não foi a primeira vez que Alemão assaltou alguém. E, além de assaltos, havia experimentado outras modalidades de infração, como formação de quadrilha, furto qualificado de residência, arrombamento e invasão de estabelecimento comercial. Assim, descartando qualquer envolvimento contingencial com a criminalidade que pudesse inocentá-lo e afirmando a escolha pessoal de um caminho a seguir, Alemão define que havia optado pelo que considerou mais fácil: em vez de trabalhar, tinha resolvido roubar.

Quando incentivado a iniciar a entrevista falando sobre o que o trouxe a Febem, Alemão relata:

Bom, no começo... foi assim, né: todo adolescente, criança, que cresce na periferia, quer ter um negócio assim mais da hora, mais à pampa, uma calça mais bonita, uma bermuda mais bonita, alguma coisa mais bonita que dá presença pra ele. Quando ele chega na fase dos onze, doze anos, todo adolescente quer se envolver com mulheres, com meninas [...] e para isso ele precisa ter uns negócio à pampa, uma calça, um tênis bonito, umas coisa de marca para ele, para estar ajudando na postura e na presença dele [...] O negócio é o seguinte: quem nasce na periferia dificilmente a família tem condições de ficar dando uma camiseta, uma roupa à pampa. Então o que ela vai fazer? Na maioria das vezes a família melhorzinha que tem consegue pelo menos um conjunto, uma calça e uma camiseta, a cada dois, três meses, coisa que [...] até ele ganhar outro, esse daí já ficou velho. Então... vem todos esses negócios... vem também os negócios de criança, quando você era pequeno que ia com roupa velha para a escola e era humilhado às vezes; aquilo tudo vai gerando uma revolta em você que vai mudando

seu modo de pensar, que você já não tem mais aquele plano de vida: “vou trabalhar, vou ser alguém” – você não tem isso daí, então você cata e vai optar pelo outro lado, que é o lado mais fácil; você não tem o plano de vida de trabalhar, então você vai roubar, traficar...

Alemão defende que crime e consumo de drogas não vêm necessariamente juntos. É verdade que, estando na periferia e consumindo drogas, o adolescente terá contato com outros jovens que possuem armas, realizam assaltos, podem eventualmente convidá-lo para atos criminosos e, inclusive, pressioná-lo a se alinhar ao ideal de virilidade e coragem difundido no grupo. Mas há consumidores que não se viciam, há viciados e consumidores que não se deixam levar por práticas de roubo e assalto e há, por outro lado, assaltantes e ladrões cuja droga não é mais que um consumo acessório, em meio a outros consumos.

Alemão diz ter se viciado por mesclado aos treze anos. A droga, que é uma mistura fumável de crack e maconha, fazia-o se sentir “em pânico e desnortado”. Consumiu-a durante dois anos, período em que emagreceu intensamente. Ficou muito preocupado e as únicas formas que encontrou para interromper o consumo do mesclado foi consumindo maconha, álcool e buscando o sexo promíscuo.

ANEXO E - RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PARTICIPANTE DA PESQUISA (BIANCA)

Após participar do projeto de extensão há quase meio ano, resolvi mandar meu relato de experiência para o congresso científico da faculdade. Efetuei muitas modificações em parceria com o orientador, já que após a aprovação, sugestões de melhoria foram feitas.

Entre as duas possibilidades de apresentação (oral e banner), fui escolhida para a primeira. Essa foi a segunda vez em que apresentei um trabalho para uma banca: na primeira, eu era aluna de ensino técnico em Administração e estava no Ensino Médio, portanto, não tinha dimensão de toda a complexidade da situação como agora.

Também não sabia previamente quem eram os componentes da banca, o que gerou certa apreensão. Assim, no dia 04/06/2014, às 17:40, finalmente expus meu trabalho. Os avaliadores eram professores da Instituição e eu não os conhecia – apenas de vista. Estruturei a apresentação em poucos slides e tentei abordá-la de objetiva. Também sabia que tinha um tempo limite (10, 15 minutos) e o cumpri.

Tudo ocorreu conforme minhas expectativas positivas. Uma das avaliadoras questionou-me acerca da experiência no projeto de extensão, perguntando se ela tinha sido válida/importante para minha formação. Afirmei que sim, pois ela certamente contribuiu além do esperado. Logo, um diálogo se iniciou e compartilhamos experiências vistas com crianças. No final, a mesma avaliadora fez uma pergunta com a qual me senti rapidamente sem respostas: inseri a imagem de uma engrenagem (por sinal, utilizada em um dos encontros) que representava as diversas instituições pertencentes ao Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente. Para que ela entrasse em atividade, cada peça deveria se movimentar, levando outras ao movimento também.

A questão foi a seguinte: você acha que essa engrenagem funciona?

Baseada em minha experiência de vida (fui estagiária do Tribunal de Justiça durante o Ensino Médio e atuei num Ofício composto pelas Varas Cível, Criminal e da Infância e Juventude da cidade onde resido) e nos relatos trazidos ao projeto por outros profissionais da rede, disse que isso variava, pois cada município agia de um jeito (Por exemplo: em algumas cidades, o conselho tutelar nem possui automóvel).

As variáveis se encontram desde a falta de recursos, sua má distribuição e uma gestão pública de má qualidade.

De forma geral, compreendo que há muito a melhorar. Investimentos necessitam ser feitos, além da superação à padronização no que se refere ao atendimento aos menores – na minha observação como estagiária, percebia que a Infância e Juventude não disponibilizavam nem de um sistema digital próprio (para cadastro de andamentos de processos) naquele período (2009/2010). Porém, soube recentemente que em 2011 foi implantado um sistema para os processos da infância.

Acredito também que a iniciativa da Universidade já propaga mudanças: possivelmente cada participante influenciou e se deixou influenciar pelo aprendizado adquirido, levando uma nova compreensão para sua área de atuação.

É preciso assim, que os direitos da criança não sejam apenas garantidos, mas aplicados – e tanto profissionais da rede, quanto graduandos necessitam de momentos dialógicos para levantamento de problemas sociais e busca de soluções: mais do que números e dados estatísticos, os indivíduos devem ser encarados como sujeitos inseridos num determinado espaço e tempo-histórico (leis devem ser revistas, visando o atendimento das necessidades atuais e locais).

ANEXO F - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quais eram suas expectativas com relação ao projeto de extensão e você avalia que elas foram atendidas?
2. Você acha que o projeto de extensão contribuiu de alguma maneira para a sua formação universitária? Justifique.
3. Qual foi o tema trabalhado que mais chamou a sua atenção? O que você não sabia e agora sabe?
4. Aconteceu algo durante a realização do projeto que provocou mudanças em seu modo de pensar pessoal, profissional e academicamente?
5. Você já atou ou tem atuado com crianças e adolescentes?
6. Após o curso de formação, o que é o ECA?
7. E antes o que era? Mudou?
8. Como você vê a rede de atendimento a crianças e adolescentes? Essa rede está ligada de que maneira a área da educação?
9. Você pretende tornar-se um profissional da área da educação? Se sente motivado para isso? Por quê?
10. Em que você considera que o projeto contribuiu para a formação de um futuro educador?
11. Na sua opinião, o que faltou nesse processo?

12.Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

**ANEXO G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 196/96)**

Eu, Prof^a Débora Cristina Fonseca, docente do Departamento de Educação/UNESP- Rio Claro, e Aline Juca de Araujo, aluna do curso de Ciências Biológicas da UNESP- Rio Claro, estamos convidando-o (a) a participar do estudo **"Formação de alunos universitários em políticas de atendimento a crianças e adolescentes"**, que tem por objetivo identificar como um projeto de extensão universitária que vise proporcionar um espaço de reflexão crítico sobre a prática, diálogo, estudo teórico, compartilhamento e (re)construção de saberes, tal como tem sido feito no Projeto de Extensão em interface com a pesquisa: "Formação de professores e agentes sociais em políticas de atendimento a crianças e adolescentes", pode repercutir na formação de alunos universitários participantes deste projeto de extensão universitária.

Sua participação neste estudo é absolutamente voluntária, e você não terá nenhuma despesa, bem como nenhuma remuneração para participar dessa pesquisa. Você tem o direito de desistir em qualquer ponto do estudo e sua decisão em participar ou não desta pesquisa não terá influência em seu trabalho, nem o prejudicará no desempenho de suas funções. Desta forma, não sofrerá qualquer prejuízo profissional ou pessoal.

Se você concordar em participar deste estudo, o seguinte ocorrerá:

- Observação de sua participação durante as reuniões mensais do Projeto de Extensão em interface com a pesquisa "Formação de agentes sociais e professores em políticas de atendimento a crianças e adolescentes" que serão realizadas no ano 2013 no curso de formação nele inserido, sendo que, todas essas observações serão registradas em Diário de campo.
- Haverá um questionário que será entregue para o seu preenchimento no início do curso de formação, sendo que o mesmo objetiva questionar sobre o que lhe motivou a procurar o projeto de extensão, suas expectativas profissionais, entre outras questões neste gênero.

- No final do curso de formação lhe serão feitas algumas perguntas, em forma de entrevista e ouviremos suas respostas, sendo elas gravadas. Você tem o direito de recusar a gravação, prosseguindo a entrevista, que será anotada. Esta entrevista será realizada numa sala fechada, onde somente uma de nós ou as duas pesquisadoras e você estaremos presentes.

Os riscos em participar dessa pesquisa consistem em você se sentir desconfortável com algum pergunta. Caso isto ocorra, você tem o direito de não responder, solicitar esclarecimentos ou mesmo solicitar a interrupção da entrevista/questionário. O risco também se refere às observações. Caso você se sinta incomodado (a), poderá solicitar não ser mais observado durante os encontros do grupo. É seu direito retirar o consentimento e desistir de participar em qualquer momento do processo. Os dados coletados serão utilizados garantindo-se o sigilo e o anonimato, ou seja, nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Se você estiver suficientemente esclarecido, o convidamos a preencher e assinar este TCLE, elaborado em duas vias, sendo que uma via ficará com você e a outra com o pesquisador.

Se você tiver alguma questão ou comentário sobre a participação neste estudo, poderá falar com a Pesquisadora Responsável, Prof^a Débora Cristina Fonseca, docente do Departamento de Educação/UNESP- Rio Claro (Endereço: Av. 24^a, 1515; fone (19) 3526-4272, e-mail: <deboracf@rc.unesp.br>) ou com Aline Juca de Araujo, aluna do curso de Ciências Biológicas da UNESP- Rio Claro (Endereço: Av. 24^a, 1515; fone (19) 9126-7561 ou (19) 8343 6945, e-mail: <alijuara@gmail.com>)

Nome _____ do _____ participante:

Data: ____/____/____ RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____
contato _____

Tel. _____ para

Assinatura do Participante

Ass. da Aluna Pesquisadora

Ass. da Pesquisadora Responsável

Assinatura do(a) Discente

Aline Juca de Araujo

Assinatura do(a) Orientador(a)

Débora Cristina Fonseca