

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

EVELINE CRISTINA DA FONSECA

**DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
NA SOCIOEDUCAÇÃO:**

**Percepção de coordenadores e agentes educacionais que atuam
na Fundação CASA**

**FRANCA – S.P.
2020**

EVELINE CRISTINA DA FONSECA

DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SOCIOEDUCAÇÃO:

Percepção de coordenadores e agentes educacionais que atuam
na Fundação CASA

Dissertação apresentada para exame de defesa de
Mestrado, ao Programa de Pós-graduação em
Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais –
Unesp/Franca.

**Linha de pesquisa: Políticas, Gestão e Formação
na Educação**

**Orientador(a): Prof.^a Dra. Tatiana Noronha
de Souza**

F676d Fonseca, Eveline Cristina da
Desafios da coordenação pedagógica na socioeducação : percepção de coordenadores e agentes educacionais que atuam na Fundação CASA / Eveline Cristina da Fonseca. -- Franca, 2020
155 f. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Tatiana Noronha de Souza

1. Fundação CASA. 2. Coordenação Pedagógica. 3. Socioeducação. 4. Dimensão Político-Pedagógica. 5. SINASE. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

EVELINE CRISTINA DA FONSECA

DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SOCIOEDUCAÇÃO:

Percepção de coordenadores e agentes educacionais que atuam
na Fundação CASA

Dissertação apresentada para exame de defesa de
Mestrado, ao Programa de Pós-graduação em
Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais –
Unesp/Franca.

**Linha de pesquisa: Políticas, Gestão e Formação
na Educação**

**Orientador (a): Prof.^a Dra. Tatiana Noronha
de Souza**

Data da defesa: 28/05/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Tatiana Noronha de Souza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Jaboticabal/SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Madalena Gracioli

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Franca/SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Klein

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus São José do Rio Preto/SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
UNESP – Campus de Franca

*Às mulheres da minha vida:
Dona Rosa (in memoriam), Maria Conceição e Maria Fernanda.*

*Aos profissionais da Fundação CASA que acreditam na mudança do
ser humano e lutam para transformar a utopia socioeducativa em realidade.*

AGRADECIMENTOS

Os dois anos e poucos meses que me conduziram até aqui foram de muitos desafios, mudanças e superações. Mas não estive só, contei com o apoio e suporte de pessoas que me auxiliaram, direta ou indiretamente, e a quem destino minha eterna gratidão.

Agradeço, primeiramente, a Deus e ao universo pela força de renovação que brota a cada manhã, pela saúde e coragem para lutar pelo que acredito e buscar aprender com tudo e todos que cruzam o meu caminho, trilhando jornadas de autoconhecimento e evolução.

Agradeço aos meus pais, Rafael e Conceição, pelo amor incondicional, presença constante e por me mostrarem que a vida é feita de lutas e temos que lutar pelos nossos sonhos. A minha irmã Lara pelas críticas construtivas que acendem em mim a vontade de ser uma pessoa melhor a cada dia. A minha filha, Maria Fernanda, minha luz, fortaleza e melhor amiga, pela parceria, incentivo e auxílio com a tradução do resumo. Ao meu companheiro, Rangel, por suportar minhas ausências e por me encorajar quando decidi prestar o mestrado, ainda fazendo tratamento de câncer. A vocês todo o meu amor e gratidão.

A mulher incrível que tive a honra de ter como orientadora, Tatiana Noronha de Souza, sempre atenciosa nas orientações, você me inspirou e me incentivou quando mais precisei. Aprendi muito com você e carregarei comigo seus exemplos de ética e paixão pela profissão, obrigada.

Deixo aos professores do programa meus agradecimentos pelas ricas contribuições para o meu aprendizado. Em especial ao professor Alexandre, com quem pude ter uma convivência mais próxima por conta do grupo de estudos “Laboratório de Análise de Políticas” (LAP), e aos professores Genaro e Vânia uma fonte de inspiração para mim.

Agradeço às professoras Maria Madalena Gracioli e Maria Cristina Piana por participarem da minha banca de qualificação e contribuírem imensamente para o enriquecimento da pesquisa. Grandes mulheres e profissionais sublimes!

Deixo meus agradecimentos à professora Ana Maria Klein e, novamente, à professora Madalena por aceitarem o convite para a banca de defesa.

Aos meus amigos do mestrado deixo toda minha gratidão pelas trocas, momentos de aprendizado e descontração. Os fins de semana de 2018, com certeza, foram mais leves, graças a vocês. Aos amigos que pelas circunstâncias se tornaram mais próximos, Inácio, Lucas, Carla, Evaldo, Dani, vocês seguirão comigo “do mestrado para a vida”.

Agradeço a minha amiga Daniele Galvani do Nascimento, mestre pelo programa, pelas dicas e estímulos, desde o processo de seleção.

A minha querida amiga Maria Fernanda por se fazer presente, mesmo distante fisicamente, e acreditar em mim mais do que eu mesma. E a todos os amigos e amigas que me acompanham desde o Cursinho Popular Unesp/Franca, muito obrigada, vocês são demais.

Aos amigos do GEPPIA (Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência do Serviço Social – UNESP/Franca), especialmente, a professora Maria Cristina e a querida Anabella Pavão da Silva, aprendi muito com vocês, obrigada.

Aos profissionais da Fundação CASA que contribuíram de alguma forma para a pesquisa e aos que se dispuseram a responder os questionários, muito obrigada.

Aos companheiros de trabalho e amigos da minha nova jornada, direção escolar, minha gratidão pelo apoio e parceria.

Perdoem-me se esqueci algum nome, mas agradeço imensamente a todos que contribuíram com meus avanços pessoais e profissionais nesses 35 anos de vida. Gratidão!

NA FUNDAÇÃO CASA...

- Quem gosta de poesia?

-Ninguém senhor.

Aí recitei Negro drama dos Racionais.

- Senhor, isso é poesia?

-É.

-Então nós gosta.

É isso. Todo mundo gosta de poesia.

Só não sabe que gosta.

Sergio Vaz

RESUMO

Advindo de lutas sociais e pautado em um ideário democrático, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) estabeleceu a doutrina de proteção integral. A partir do ECA, a lei 12.594 de 2012, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução de medidas socioeducativas previstas para adolescentes incurso em ato infracional. No estado de São Paulo, as medidas em meio fechado, Semiliberdade e Privação de liberdade (internação), são desenvolvidas pela Fundação CASA. Desde 2006, a referida instituição passou por transformações para se alinhar às exigências legais e as atividades pedagógicas assumiram um papel central e principal aposta para a socioeducação dos adolescentes, com a pretensa condução para caminhos diferentes dos que o levaram a prática infracional. Nos centros de internação, essas atividades ocupam grande parte da agenda e estão sob gestão de um profissional comissionado como coordenador pedagógico. Pensar o papel deste profissional exige considerar que existem peculiaridades do trabalho na socioeducação e tensões próprias da instituição, que revelam um paradoxo histórico-cultural coercitivo x educativo. Nesse sentido, as diretrizes institucionais apregoam-lhe as funções articuladora, orientadora, mediadora, mobilizadora e formadora, por meio de uma gestão democrática do setor e por compromissos firmados coletivamente no plano político-pedagógico. Considerando essas premissas, a presente pesquisa de cunho qualitativo busca compreender como se dá o trabalho dos coordenadores pedagógicos nos centros de internação da Fundação CASA e sua contribuição para a prática socioeducativa e efetivação do SINASE. Para tal, foi realizado um levantamento no portal da instituição dos documentos norteadores do trabalho e uma pesquisa de campo, a partir da aplicação de questionários para 6 coordenadores e 14 agentes educacionais. Em linhas gerais, os resultados mostram que os coordenadores acreditam que realizam uma gestão democrática, e a maioria dos agentes alega ter algum tipo de participação. Despontaram como principais dificuldades a gestão de pessoas, devido aos conflitos entre os servidores e resistência ou não compreensão das diretrizes, a ausência de formação continuada e critérios pedagógicos para a seleção de coordenadores, a falta de tempo para planejar e escassez de reuniões pedagógicas. As reflexões empreendidas asseveram que a socioeducação é um campo de lutas, contradições e desafios, no qual a coordenação pedagógica é essencial para a garantia de direitos preconizados e de uma educação em consonância com o novo aporte teórico-metodológico da Fundação CASA. Esperamos que o presente estudo e o projeto de intervenção possam contribuir para a superação de alguns desses desafios e a garantia de espaços para a formação continuada dos socioeducadores e sua reflexão crítica acerca do papel que exercem.

Palavras – chave: Fundação CASA. Coordenação Pedagógica. Socioeducação. Dimensão Político-Pedagógica. SINASE.

ABSTRACT

Coming from social struggles and guided by a democratic ideal, the Statute of Children and Adolescents, a Brazilian law to ensure rights to this public, (Law 8.069 / 1990) established the doctrine of integral protection. Based on the Statute, the Law 12,594 of 2012, instituted the National System of Socio-Educational Assistance (the initials in Portuguese correspond to SINASE), which regulates the implementation of socio-educational measures for adolescents who were involved in an infraction. In the state of São Paulo, measures in closed environments, semi-freedom and deprivation of liberty (internment) are developed by the CASA Foundation. Since 2006, this institution has undergone transformations to align with legal requirements and pedagogical activities have assumed a central role and the main bet for the socio-education of adolescents and the alleged conduction of paths different from those that led to the offense. In detention centers, these activities occupy a large part of the agenda and are managed by a professional commissioned as a pedagogical coordinator. Thinking about the role of this professional requires considering that there are peculiarities of work in socio-education and tensions inherent in the institution, which reveal a coercive x educational historical-cultural paradox. In this sense, the institutional guidelines proclaim the functions of articulating, guiding, mediating, mobilizing and training, through a democratic management of the sector and through commitments made collectively in the political-pedagogical plan. Considering these premises, the present qualitative research seeks to understand how the work of pedagogical coordinators in the detention centers of the CASA Foundation occurs and their contribution to the socio-educational practice and implementation of SINASE. To this end, a survey was carried out on the institution's website of the guiding documents for the work and a field survey, using questionnaires for 6 coordinators and 14 educational agents. In general, the results show that the coordinators believe that they carry out democratic management, and most agents claim to have some kind of participation. The main difficulties mentioned were people management, due to conflicts between workers and resistance or lack of understanding of the guidelines, the absence of continued training and pedagogical criteria for the selection of coordinators, the shortage of time to plan and the scarcity of pedagogical meetings. The reflections undertaken assert that socio-education is a field of struggles, contradictions and challenges, in which pedagogical coordination is essential to guarantee the advocated rights and an education in line with the new theoretical and methodological contribution of the CASA Foundation. We hope that the present study and the intervention project can contribute to overcoming some of these challenges and ensuring spaces for the continuing education of socio-educators and their critical reflection about their functions.

Key – words: CASA Foundation. Pedagogical Coordination. Socio-education. Political-Pedagogical Dimension. SINASE.

APRESENTAÇÃO

Acredito que minha constante busca por conhecimento, a inquietação diante das injustiças sociais e meu desejo de contribuir de alguma forma para um mundo melhor me levaram para o meu campo de atuação e para o universo da pesquisa. Desde criança, gostava de desenhar, escrever e deixar fluir minha criatividade. Na escola, era uma menina tímida, porém cheia de amigos. Lá descobri a poesia que nunca mais me abandonou e, desde muito cedo, percebi que era de humanas. Correndo o risco de esquecer momentos importantes, contarei um pouco da minha história, com enfoque em fatos marcantes que julgo contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Estudei a vida toda em escola pública e sempre fui uma aluna dedicada e apaixonada pela escola. Quando terminei o ensino médio, porém, vivi meu primeiro grande desafio da vida, tornei-me mãe de uma linda menina, a quem chamei de Maria Fernanda. Foram dois anos me dedicando a ela e ao trabalho, quando percebi que precisava de mais. Meu desejo de viver novas experiências e minha vontade de aprender me moviam em busca da tão sonhada faculdade. Como o dinheiro era pouco, consegui uma vaga no cursinho popular da Unesp/Franca.

O cursinho foi para mim um divisor de águas. Tive ótimos professores que me ensinaram mais do que conteúdos para passar no vestibular. Aprendi sobre a vida, desenvolvi a criticidade, desvelei os motivos de tanta desigualdade social e me descobri um ser político e capaz de efetuar mudanças positivas nesse mundo muito maior que eu conhecera.

Passei em Pedagogia na USP Ribeirão Preto. E lá estava eu em uma nova cidade, vivendo novos desafios. Fui morar na moradia estudantil e consegui bolsa alimentação, também. O primeiro ano foi muito difícil, pois chegava a ficar cinco dias consecutivos sem ver minha pequena, que ficou em Franca, com meus pais. Precisei trabalhar a partir do 2º ano de faculdade e consegui um estágio na Livraria da USP. Na mesma época, descobri o Centro Acadêmico da Filô, e passei a atuar no Movimento Estudantil. Fiz amigos, ampliei ainda mais minha visão de mundo, meu repertório cultural, meus conhecimentos, e convivi com grandes mestres, responsáveis pela minha paixão pelo campo da educação e que me inspiram até hoje a ser uma profissional e um ser humano melhor.

No último ano de faculdade, passei em um processo seletivo para trabalhar na Creche Carochinha, onde aprendi grande parte do que sei sobre educação infantil. Voltei para Franca e logo fui chamada em um concurso para o qual tinha sido aprovada. Atuei por um ano e meio

como professora no ensino fundamental e na Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA, uma das experiências mais significativas que já tive. Fiz uma pós-graduação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP - em Ética, Valores e Cidadania na Escola, que foi para mim fonte de grande aprendizagem, também.

Então, fui convocada no concurso da Fundação CASA, o qual já nem lembrava mais que tinha prestado. E como gosto de desafios, assumi como Pedagoga em uma Casa de Semiliberdade. Por lá, fiquei seis meses e comecei a me encantar pelo universo contraditório da socioeducação. Posteriormente, consegui me transferir para um centro de internação, onde viveria as experiências mais ricas, desafiadoras e angustiantes. Lá conheci educadores exemplares, mas, também, pessoas cruéis. Briguei todas as vezes que acreditei que os adolescentes estavam sendo prejudicados e que o coercitivo se sobrepunha ao educativo. Busquei contribuir positivamente com a vida deles, oportunizando diferentes situações de aprendizagem como eventos culturais, feiras, oficinas e debates sobre os mais diversos temas. Além de estar sempre disposta a ouvi-los e auxiliá-los a ressignificar seu projeto de vida. Tive meus momentos de acreditar na medida, e o contrário também.

Alguns anos depois, veio meu mais novo desafio, fui diagnosticada com câncer de mama, aos 31 anos de idade. Fiz cirurgia, quimioterapia e radioterapia. Cheguei a ficar nove dias sem comer, por conta da quimioterapia. Perdi a cabeleira e encontrei uma coragem que desconhecia. Meus pais, minha filha e meu namorado foram essenciais nesse momento. Conheci, também, grandes mulheres que hoje são minhas amigas do peito e constituímos uma aliança de apoio entre nós e para acolher outras mulheres diagnosticadas com a doença. Encarei com leveza e tomei tudo como possibilidade de aprendizagem e evolução. Atualmente, busco levar essa mensagem positiva e motivadora, quebrar o estigma de que o câncer é uma sentença de morte e conscientizar sobre a importância do diagnóstico precoce.

Durante o meu tratamento, decidi estudar. Fiz Psicopedagogia e resolvi prestar o mestrado, que sempre me pareceu um sonho distante. Fui a eventos no campo da Educação, comecei a frequentar o Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas em Educação – GREPPE/USP, coordenado pela minha querida professora da graduação Teise de Oliveira Guaranha Garcia. Ingressei, também, no Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência – GEPIA/UNESP e escrevi um projeto sobre um dos temas que me instigava na socioeducação, a coordenação pedagógica. E deu certo! Agradeço a Deus e ao universo pelas experiências riquíssimas que vivi, pelo aprendizado, pelas amizades e por minha orientadora, que contribuiu imensamente com meus avanços no campo acadêmico e nunca me deixou desanimar.

Atualmente, vivo um novo desafio, assumi outro concurso público e sou diretora de duas escolas de Ensino Fundamental I, sendo uma na cidade e a outra na zona rural, localizada em um assentamento. Tenho aprendido muito nessa nova realidade e os desafios também são grandes. Mas minha bandeira é a educação e sigo acreditando no seu potencial transformador de mentes, estruturas e sociedades.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais Dificuldades do Trabalho Socioeducativo segundo os coordenadores pedagógicos e os agentes educacionais	75
Quadro 2	Principais ações do coordenador pedagógico que poderiam amenizar as dificuldades do trabalho segundo eles mesmos e os agentes educacionais	90
Quadro 3	Periodicidade das Reuniões Pedagógicas	94
Quadro 4	Conceito de Coordenação Pedagógica para os CP	98
Quadro 5	Visão dos coordenadores pedagógicos sobre sua função	101
Quadro 6	Como os agentes educacionais participam ou não das decisões, planejamento e organização do trabalho	106
Quadro 7	Cumprimento dos Pressupostos da Gestão Democrática	111
Quadro 8	Sugestões de melhorias para o trabalho socioeducativo segundo os coordenadores pedagógicos	114
Quadro 9	Sugestões dos agentes educacionais de como o CP poderia contribuir para o trabalho socioeducativo	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados referentes aos Coordenadores Pedagógicos	71
Tabela 2	Dados referentes aos Agentes Educacionais	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Centro no modelo T40	36
----------	----------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aprimoramento do Magistério
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CP	Coordenador Pedagógico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem estar do Menos
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIA	Plano Individual de Atendimento
PPP	Plano Político-Pedagógico
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Justificativa	25
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL E APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	29
2.1 De menores a sujeitos de direitos: breve histórico das políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil.	29
2.2 Caracterização dos centros de internação da Fundação CASA	35
2.3 O novo aporte teórico-metodológico da Fundação CASA e o paradoxo coercitivo x educativo na socioeducação: elementos para o debate	40
3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA E NA SOCIOEDUCAÇÃO	46
3.1 Breve histórico da função de coordenação pedagógica: contradições e desafios.	46
3.2 A construção da identidade do coordenador pedagógico: Fiscal ou Educador? Professor ou Pedagogo?.....	50
3.3 A práxis educativa e o papel do coordenador pedagógico: atributos éticos e políticos do ser gestor e educador.....	52
3.4Coordenação pedagógica na socioeducação: subsídios para pensarmos a atuação deste profissional no espaço socioeducativo	54
3.5O papel do coordenador pedagógico nos centros de privação de liberdade da Fundação CASA segundo os documentos norteadores do trabalho	57
3.6Cultura organizacional, resistência à mudança e gestão de um paradoxo: contribuições do campo da gestão de pessoas para o trabalho do coordenador.....	61
4 PESQUISA DE CAMPO E PERCURSO METODOLÓGICO	66
4.1 Relação da pesquisadora com o Lócus da Pesquisa	66
4.2 Procedimentos de Coleta e Tabulação de Dados	67
4.3 Perfil dos participantes da pesquisa.....	70
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
5.1 Principais dificuldades do trabalho socioeducativo	75
5.2 Dificuldades que podem ser amenizadas pelo trabalho do coordenador pedagógico	90
5.3 Conceito de coordenação pedagógica e a identidade dos coordenadores da Fundação CASA	97
5.4 Coordenação Pedagógica e Gestão Democrática.....	104
5.5 Sugestões dos participantes da pesquisa para a melhoria da prática socioeducativa ...	113
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	135

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS.....	142
APÊNDICE B – TCLE	147
ANEXO A - DECLARAÇÃO	147
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	151

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um período de acirramento da lógica neoliberal e consequente retrocesso para as políticas sociais, entre elas as que se destinam a crianças e adolescentes, uma vez que no neoliberalismo o Estado “transfere as responsabilidades que são públicas para o privado e também para a sociedade civil. Assim, os direitos sociais como educação, lazer, moradia, segurança, assistência e saúde ficam à mercê do capital.” (GAZETA, 2019). Essa conjuntura se acirrou após a eleição do atual presidente brasileiro, em 2018. Com ele ascenderam ao poder bandeiras da extrema direita, discursos racistas, machistas, homofóbicos e reacionários que questionam a doutrina da proteção integral proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - e defendem a diminuição da maioridade penal.

Neste cenário, o tema da insegurança e do envolvimento dos jovens na prática de atos infracionais é assunto recorrente na mídia sensacionalista e nos debates públicos, e revela divergências com relação às formas de contenção dessa problemática (Adorno, 1999). Os discursos dividem-se entre os que defendem a busca por garantia de direitos, efetivação da doutrina de proteção integral preconizada pelo ECA, maiores investimentos em educação e políticas de combate as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo, e os que, assim como o governo, apoiam a diminuição da maioridade penal e medidas mais coercitivas e conservadoras. No entanto, como bem argumentou Wacquant (2001) em nota aos leitores brasileiros da obra “As prisões da miséria”:

[...] a urgência, no Brasil como na maioria dos países do planeta, é lutar em todas as direções não contra os criminosos, mas contra a pobreza e a desigualdade, isto é, contra a insegurança social que, em todo lugar, impele ao crime e normatiza a economia informal de predação que alimenta a violência. (WACQUANT, 2001, p. 8)

O autor defende um Estado voltado para o social, pautado nos princípios da igualdade e da concórdia, no qual se concentrem esforços para dizimar as injustiças. No entanto, temos vivenciado projetos que vão na contramão, revelando um Estado Punitivo que congrega “contradições ao fazer coexistirem as repressões e penas alternativas, leis penais severas, garantias processuais, proteção aos direitos humanos e por fazer prevalecer a repressão como respostas para quase todos os tipos de conflitos e problemas sociais” (PESTANA apud TEIXEIRA, 2015, p. 230)

Nesta linha de pensamento, historicamente, as maneiras de punir e privar da liberdade os jovens que transgrediam a lei são antigas e eram as mesmas aplicadas aos adultos, apenas a partir do século XVI, com as casas de correção na Europa, começa-se a distingui-las. (SOUZA, 2011). No Brasil, partimos do entendimento que vivemos dois paradigmas legais com relação às políticas públicas destinadas a infância e juventude. O primeiro de cunho, essencialmente, assistencialista e repressor foi instaurado pelo Código de Menores de 1927, e ficou conhecido como “Doutrina da Situação Irregular”, o segundo, inaugurado a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (Lei 8.069/1990) é conhecido como “Doutrina da Proteção Integral”.

Sob a vigência do ECA, os adolescentes autores de ato infracional tornam-se uma categoria jurídica (SILVA, 2016) e são previstas no artigo 112 as medidas socioeducativas que podem ser aplicadas pelo juiz de direito, a saber, advertência; reparação do dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade; e internação (BRASIL, 1990), as quais são regulamentadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE - (Lei 12.594/2012).

O SINASE é uma política pública nacional alinhada com o ideário da proteção integral, coordenado pela União e implementado pelos estados e municípios, que são responsáveis pela criação de seus programas de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. Segundo Celina Souza (2006, p. 24) “não existe uma única, nem melhor definição do que seja política pública”. Entre as possíveis conceituações destaca-se a de Thomas Dye (1984 apud Souza, 2006, p. 24) que concebe política pública como aquilo que “o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Partindo dessa concepção podemos compreender a política pública como um campo de ação ou inação do Estado, o que incute conceber que para analisar uma política é necessário ir além do desenho desta e verificar quais são os interesses envolvidos, o porquê e para quem determinada política foi elaborada (SERAFFIM; DIAS, 2012). Nesse sentido, Souza (2006) também destaca a concepção de Laswell que incute três perguntas ao campo da análise de políticas “quem ganha o quê, por que e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24)

Para Serafim e Dias (2012, p. 124) é preciso considerar que:

[...] no âmbito do Estado, estão inseridos atores que dispõem de interesses, valores, ideologias e projetos políticos distintos. O Estado é um ambiente de sistemática disputa política. Não deve, portanto, ser

compreendido como um ente independente da sociedade e imune aos conflitos que nela se manifestam.

Compreende-se que ao estado capitalista moderno e às democracias, o conflito de interesses e o contraditório são inerentes, sendo necessária a busca de consenso na formulação da agenda. Em uma sociedade de classes, este processo de construção consensual abrange relações de poder, articulação política e revela as prioridades de um governo e os interesses de uma classe ou de outra, bem como de grupos de pressão, instituições e organismos internacionais, o que nos permite dizer que existe uma “autonomia relativa do Estado que é permeável às influências externas e internas” (BIDARRA; OLIVEIRA, 2013, p. 228).

Conceituar política pública é essencial para embasar a compreensão e análise no contexto em que estas se materializam, os governos. É importante ter em mente que as políticas públicas “repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). Nessa perspectiva, alguns estudos sobre o ciclo da política pública apontam que a construção desta engloba “cinco momentos sucessivos, interligados e dinâmicos: 1. identificação de problemas; 2. conformação da agenda; 3. formulação; 4. implementação e; 5. avaliação da política” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 128), os quais possibilitam uma visão da totalidade da política.

Com base no referencial teórico apresentado, definimos políticas públicas como o resultado do reconhecimento de demandas ou hegemonia de uma classe, que definem projetos e programas legitimados por leis que buscam uma intervenção em determinada realidade. De acordo com Serafim e Dias (2012), a identificação de problemas e a legitimação dos mesmos como mobilizadores de políticas públicas, também, revelam interesses subjetivos, relações de poder e conflitos.

Deste modo, para compreendermos as políticas públicas voltadas para os adolescentes autores de atos infracionais, faz-se necessário conhecer o percurso histórico dessas políticas, e quando essa problemática ganhou visibilidade e reconhecimento enquanto um problema público que demandava atuação do Estado. Além disso, a maneira de reconhecer o problema e compreendê-lo, bem como os interesses políticos, econômicos e ideológicos dos atores envolvidos na formulação da agenda culminará no desenho da política e o caráter que esta assumirá.

Esta pesquisa possui cunho qualitativo e enfoca como vem sendo desenvolvido o SINASE enquanto política pública da socioeducação, no âmbito do Estado de São Paulo, com enfoque na dimensão educacional e, por conseguinte, no trabalho dos coordenadores pedagógicos e seu papel na efetivação da política mencionada, considerando-os como *implementadores*, juntamente com os demais servidores, uma vez que:

Leis, direitos e políticas públicas não se efetivam apenas por formais ordenamentos jurídicos, mas se materializam no cotidiano das relações humanas e institucionais, na formação de vínculos, nas crenças e valores compartilhados e construídos por cada ator partícipe do cenário, em processos dialógicos, semióticos e de disputas de poder (Bakhtin, 1988, 1993, 2008; Geertz, 1978 apud ANDRADE, 2017, p. 18).

Nesse sentido, conforme o artigo 1º, § 2º da lei 12.594 de 2012, a Socioeducação tem por objetivo:

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

Segundo essa legislação, “o atendimento socioeducativo deve ser desenvolvido por meio de [...] ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos” (BRASIL, 2012, p.5).

O capítulo II do SINASE estabelece as competências da União, dos estados e dos municípios, os quais devem elaborar seus planos de atendimento socioeducativo, com validade para dez anos. No estado de São Paulo, o atual está em vigor desde 2014. Em linhas gerais, compete à União regulamentar, avaliar, fiscalizar e fornecer suplementação financeira. Aos estados compete a execução das medidas em meio fechado - semiliberdade e internação, bem como a suplementação financeira aos

municípios, que por sua vez são responsáveis pelas medidas em meio aberto, devendo co-financiar as mesmas. (BRASIL, 2012)

O SINASE prevê diretrizes e procedimentos do atendimento socioeducativo e orienta as políticas operacionais dos Estados e Municípios, os quais possuem autonomia na criação de seus programas, definindo se serão desenvolvidos exclusivamente pela esfera pública ou através de parcerias com organizações sociais. Para garantir a autonomia e descentralização necessárias ao federalismo¹ brasileiro, os entes federados receberão recursos previstos pelo SINASE para financiarem seus programas.

No estado de São Paulo, as medidas em meio fechado, Semiliberdade e Privação de liberdade, preconizadas nos artigos 120 e 122 do ECA (BRASIL, 1990), são desenvolvidas pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA). A referida instituição, oriunda da antiga FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), recebeu esse nome, a partir da Lei nº 12.469, de 22.12.2006. A mudança do nome marca a busca pela superação do caráter preponderantemente punitivo da FEBEM e a construção de um novo olhar socioeducativo, orientado pela doutrina da proteção integral. (FONSECA; SOUZA, 2019)

A Fundação CASA integra a Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, e sua missão, visão e valores, elaborados em 2005, a partir de um planejamento estratégico que desencadeou mudanças na instituição, podem ser encontrados na página virtual da mesma², conforme abaixo:

Missão: Executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história; Visão: Tornar-se referência no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, pautando-se na humanização, personalização e descentralização na execução das medidas socioeducativas, na uniformidade, controle e avaliação das ações e na valorização do servidor; Valores: Justiça, Ética e Respeito ao Ser Humano. (SÃO PAULO, 2015, n.p).

A Missão, Visão e Valores supracitados são importantes para evidenciarmos os elementos norteadores do trabalho desenvolvido na Fundação CASA, sendo válido reforçar a necessidade de valorização do servidor para que a proposta se efetive, mesmo

¹ Ver ARRETCHE, Marta. Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização. São Paulo: FAPESP, 2000.

² <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/>

que não haja clareza quanto ao que se compreende como valorização e quais as ações propostas para a sua efetivação.

Com relação à política de descentralização, Teixeira (2015) destaca que:

O atendimento socioeducativo dos jovens próximos às suas famílias e comunidades consistiu na principal defesa da municipalização, que se pautou na prerrogativa do compartilhamento de responsabilidades frente à política de atendimento, que, em tese, deveria fortalecer o vínculo familiar e comunitário e o reconhecimento da responsabilidade da sociedade no processo socioeducativo de jovens que cometeram um ato infracional. (TEIXEIRA, 2015, p. 173)

No entanto, a participação da comunidade na socioeducação ainda é escassa e pouco estruturada e os centros de internação se mostram instituições “fechadas” e muito restritas. Assim, os resultados da descentralização concentram-se no aumento do número de centros, atualmente, a Fundação CASA possui 11 divisões regionais que compreendem a capital do estado de São Paulo, o litoral e o interior. Nestas divisões existem centros de atendimento inicial, internação provisória, internação e semiliberdade. Os centros de internação (medida de privação de liberdade) constituem-se em *locus* de nossa pesquisa e totalizavam 115 unidades no ano de 2014 (MIÃO, 2018). Segundo um boletim estatístico disponível no portal da instituição, no mês de fevereiro do ano vigente, 6.977 adolescentes encontravam-se em atendimento, sendo 5.595 na medida de privação de liberdade (internação).

Teixeira (2009) problematiza que a política de descentralização e a consequente construção de mais centros de internação, entre 2006 e 2008, ocorreram, simultaneamente, ao aumento das reivindicações de medidas mais severas para a punição de adolescentes incurso em ato infracional e reflete no aumento do encarceramento da população entre 12 e 18 anos, contraditoriamente, em tempos de proteção integral.

A partir da reestruturação, a Fundação CASA passou a se organizar por Superintendências, sendo elas: a de Segurança, a de Saúde e a Pedagógica. A Superintendência Pedagógica se pauta nas normativas do ECA, do SINASE, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Lei 9.994/1996) e nas legislações da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. (FONSECA; SOUZA, 2019)

Para auxiliar no processo de transição, vale pontuar uma iniciativa importante da instituição ocorrida em 2006, a criação da Escola de Formação e Capacitação, localizada na cidade de São Paulo e que possui como objetivos:

- I. implementar a política de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos da Fundação CASA-SP;
- II. formar, capacitar e integrar os servidores da Fundação em seus vários níveis de habilitação profissional e formação educacional;
- III. qualificar os servidores para o exercício de cargos de gestão da Fundação;
- IV. elaborar, em conjunto com os interessados, projetos de capacitação e aperfeiçoamento e outras atividades de ensino, definindo seus objetivos, programas e métodos de ensino, recursos didáticos, sistemas de avaliação e pré-requisitos para participação;
- V. promover a melhoria de métodos e técnicas aplicáveis à formação, capacitação e integração de recursos humanos, visando o aperfeiçoamento do pessoal;
- VI. realizar cursos, seminários e outras atividades de formação;
- VII. estimular e orientar a produção acadêmica de temas de interesse da Fundação; e
- VIII. desenvolver formas de cooperação e intercâmbio cultural e educativo, com instituições públicas ou privadas, em nível nacional ou internacional, com o objetivo de enriquecer as atividades curriculares da instituição, estimular pesquisas e implementar programa de capacitação, mediante convênios, contratos, parcerias e ajustes. (SÃO PAULO, 2010, n.p)

A Escola se divide em quatro centros, todos situados na cidade de São Paulo, onde se localizava o Complexo Tatuapé, da extinta FEBEM, são estes: o Centro de Formação Inicial, o Centro de Formação Continuada, o Centro de Extensão e Aperfeiçoamento e o Centro de Pesquisa e Documentação.

Em linhas gerais, as atribuições de cada um dos centros concentram-se nas seguintes. O Centro de Formação Inicial é responsável pela formação dos servidores ingressantes na fundação e oferece um curso de quinze dias consubstanciado nas bases legais e aportes teóricos metodológicos atuais. O Centro de Formação Continuada deve promover ações e cursos de formação continuada que atendam a demanda das diferentes áreas atuantes na fundação. O Centro de Extensão e Aperfeiçoamento destina-se ao aprimoramento dos funcionários que ocupam cargos de gestão. E, por fim, o Centro de Pesquisa e Documentação engloba a dimensão da produção e divulgação de conhecimento técnico-científico sobre temas de interesse da Fundação CASA e cuida do acervo e memória da instituição. (SÃO PAULO, 2010)

No que tange a efetiva atuação da Escola de Formação e Capacitação, algumas dificuldades são o alcance de suas ações em todo o Estado, uma vez que está localizada na cidade de São Paulo e não é garantido o acesso a todos os servidores (custeio das passagens, etc.), a garantia de formação continuada de todos os setores e atendimento de suas demandas específicas e pensar programas que realmente atuem para processos reflexivos sobre a prática e de construção de valores condizentes com a nova política institucional, não reduzindo as formações à modalidade EAD.

Outra dificuldade de existir apenas um órgão centralizado refere-se ao fato de que para planejar e executar ações voltadas para a aprendizagem organizacional e gestão da mudança faz-se ser necessário compreender e estudar cada realidade e suas características, ouvir os servidores e buscar maneiras de mudar junto com eles, envolvendo-os no processo de mudança, garantindo espaços de reflexão coletiva sobre a práxis e adotando ações contínuas para lidar com a resistência e o paradoxo coercitivo x educativo.

A partir de uma pesquisa no portal da Fundação CASA, foi possível identificar as legislações, normas e documentos orientadores do trabalho dos coordenadores pedagógicos nos centros de privação de liberdade, os quais forneceram subsídios legais e teóricos para esse estudo. As orientações e diretrizes do trabalho desses profissionais foi tema de um artigo escrito por FONSECA e SOUZA (2019), com base na leitura dos mesmos documentos, sendo eles: ECA (Lei 8.069/1990), SINASE (Lei 12.594/2012), o Caderno da Superintendência Pedagógica, o Regimento Interno da Fundação CASA, a Portaria Normativa 103/2006 que prevê as atribuições do coordenador pedagógico e o Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB/FUNDAÇÃO CASA/GERÊNCIA ESCOLAR de 2017 que regulamenta o atendimento escolar nos centros. (FONSECA; SOUZA, 2019)

As medidas socioeducativas possuem uma centralidade pedagógica que ressalta a essencialidade do papel do coordenador pedagógico, evidenciada nos documentos que orientam sua prática. Para refletir sobre os desafios de atuação desse profissional na socioeducação, compreendida como um território contraditório e conflituoso, utilizamos como referência os estudos de Franco (2008), Pinto (2011) e Vasconcellos (2011; 2013) e o Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA. Nesse sentido, consideramos este profissional um educador e corroboramos os dizeres de Fonseca e Souza (2019) que defendem sua atuação como:

mediador dos conflitos, saberes e potencialidades e como *intelectual orgânico* do setor pedagógico, visto que se trata de um campo de lutas, desafios, contradições e incompletudes, que exige uma postura de enfrentamento e defesa dos direitos previstos na política institucional, em consonância com a doutrina da proteção integral. (FONSECA; SOUZA, 2019, p. 1096)

1.1 Justificativa

A função de coordenação pedagógica é comumente ligada à escola, tanto que as pesquisas que enfocam o trabalho deste profissional em espaços não escolares e na socioeducação são escassas. Essa constatação compreende a ausência de estudos sobre a coordenação pedagógica nos centros de internação da Fundação CASA, como evidenciamos numa pesquisa para a construção do artigo “O trabalho do Coordenador pedagógico na Fundação CASA” apresentado no III Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos, no ano de 2018, e que integra as referências da presente pesquisa. Para o artigo foi realizado um levantamento com os descritores “coordenação pedagógica” e “Fundação CASA” nas plataformas Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia -IBICT e ScientificElectronic Library Online – SciELO e nos portais de teses e dissertações da Universidade de São Paulo - USP e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, no qual não obtivemos nenhum resultado. (FONSECA; SOUZA, 2019)

Em pesquisa no Google acadêmico encontramos apenas um trabalho referente à coordenação pedagógica em um centro de internação provisória do Distrito Federal. Esta verificação é um importante indicador a respeito da necessidade de pesquisas sobre a coordenação do trabalho pedagógico em outros espaços, que não escolares.

É importante considerar que o trabalho pedagógico ocupa grande parte das agendas nos centros de internação e que a coordenação do mesmo é responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. Para tal, este profissional precisa lidar com o paradoxo coercitivo x educativo (FONSECA; SOUZA, 2019), e mediar a ação pedagógica, que depende da organização e revista dos espaços e da supervisão dos agentes de apoio socioeducativo (segurança) para que possa ocorrer. Além do controle e contagem de materiais para a entrada no espaço socioeducativo e revistas rotineiras realizadas nos adolescentes que cumprem medida, que também condicionam a realização das atividades.

Neste espaço que coaduna diferentes visões, tensões, conflitos e rigidez, o coordenador pedagógico é incumbido da desafiadora tarefa de garantir a realização das atividades pedagógicas previstas, tendo em vista uma educação que emancipa e estimula projetos de vida que se distanciam da prática infracional. (SÃO PAULO, 2006)

Faz-se de extrema relevância, então, a produção de conhecimento sobre o tema para que os coordenadores pedagógicos sejam ouvidos e possam refletir sobre sua prática e se apropriar de seu papel. Além disso, entender as expectativas e anseios dos demais profissionais com relação à coordenação pedagógica e verificar se o que está preconizado nos documentos oficiais, sobre o papel do coordenador pedagógico, vem sendo efetivamente realizado. Esses resultados podem servir para uma melhor compreensão do papel deste profissional e sua contribuição frente aos desafios da socioeducação na contemporaneidade.

Desse modo, construímos a questão que compõe nosso problema de pesquisa: O trabalho dos coordenadores pedagógicos na Fundação CASA vem sendo realizado de acordo com o que preconiza os documentos oficiais que instituem a política de socioeducação no estado de São Paulo?

A partir dessa questão, também nos indagamos sobre o papel do coordenador pedagógico na socioeducação, quais as similaridades com o coordenador escolar e os distanciamentos? Como ele se vê e é visto pela equipe socioeducativa? Em que medida contribui para a efetivação do SINASE e da política institucional? Quais suas maiores dificuldades e potencialidades? Os questionamentos levantados orientaram a construção do nosso objetivo geral que intenta compreender como se dá o trabalho dos coordenadores pedagógicos nos centros de internação da Fundação CASA e a contribuição deste profissional para a prática socioeducativa e efetivação do SINASE.

Delineamos, ainda, como objetivos específicos: 1) Verificar a visão que os coordenadores pedagógicos possuem da sua prática e campo de atuação; 2) Averiguar a visão da equipe socioeducativa da instituição e opinião quanto à contribuição deste profissional para o trabalho socioeducativo e 3) Elaborar, como produto do mestrado profissional³, uma proposta de formação continuada para os coordenadores e equipe socioeducativa da Fundação CASA. Esse último atende a uma exigência do programa e possibilita contribuir positivamente com a realidade pesquisada.

³ De acordo com o artigo 7º da Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009 as pesquisas realizadas nos mestrados profissionais podem apresentar produtos, processos ou técnicas, de maneira a atuar sobre a problemática levantada.

Para atingir nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de campo, a partir da aplicação de questionários. Com muitas perguntas, algumas hipóteses e nenhuma certeza, mergulhamos num universo muito carente em pesquisas, pois muito se fala sobre socioeducação, mas pouco sobre a sua dimensão pedagógica e quase nada sobre o papel do coordenador pedagógico nos centros de atendimento socioeducativo.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos o SINASE, enquanto política pública, e a Fundação CASA, enquanto instituição que desenvolve as medidas em meio fechado no Estado de São Paulo. Na segunda, trazemos um breve histórico sobre as políticas de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil, evidenciando os avanços legais e a quebra do paradigma menorista⁴ e instauração do paradigma da proteção integral.

Na terceira seção, delineamos algumas considerações sobre a função de coordenação pedagógica no Brasil, as funções deste profissional e a construção de sua identidade, evidenciando a centralidade das pesquisas na escola e as poucas contribuições para pensarmos o papel do coordenador pedagógico na socioeducação. Além disso, descrevemos, de acordo com o preconizado pela Fundação CASA, a atribuição deste profissional nos centros de internação. Em seguida, trazemos maneiras de lidar com o fenômeno da resistência a mudança, encontradas no campo da gestão de pessoas, as quais acreditamos serem úteis à prática da coordenação pedagógica.

Na quarta seção, apresentamos a metodologia que embasa este estudo, a relação da pesquisadora com o lócus de pesquisa e o perfil dos participantes, sendo 6 coordenadores pedagógicos e 14 agentes educacionais. Na quinta e última seção apresentamos os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários e a análise e discussão dos dados, embasada nos postulados teóricos de autores que ora nos orientam, no aporte teórico-metodológico da Fundação CASA e na política de socioeducação vigente.

Após a conclusão do estudo, conforme nosso terceiro objetivo específico, construímos o projeto de intervenção que consiste numa proposta de formação continuada para os coordenadores e equipe socioeducativa da Fundação CASA, dividida em dois eixos complementares, cujo o primeiro busca efetivar a realização das reuniões formativas no espaço socioeducativo e o segundo busca a articulação com universidades para a realização de um curso para os coordenadores pedagógicos

⁴ Oriundo do Código de Menores (1927)

Por fim, trazemos as considerações finais sobre o estudo realizado, sua relevância e principais constatações e reflexões empreendidas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL E APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Esta seção tem como objetivo traçar um breve histórico das políticas públicas nacionais para o atendimento de crianças e adolescentes, evidenciar a mudança do paradigma legal, apresentar a política de socioeducação vigente em âmbito federal e estadual, e como vem sendo desenvolvida no Estado de São Paulo, pela Fundação CASA. Para tal, trazemos um panorama geral dessas políticas, a partir do Código de Menores de 1927, com enfoque no atendimento de adolescentes incurso em ato infracional. Posteriormente, descrevemos a estrutura e funcionamento do nosso *lócus* de pesquisa, por meio dos documentos que norteiam seu atendimento.

2.1 De menores a sujeitos de direitos: breve histórico das políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil.

Ao longo da história, crianças e adolescentes sofreram com uma adultização precoce, negligências, abandonos, estereótipos e violências diversas. É fato que eram pouco valorizadas e não tinham voz na sociedade, tanto que a história da infância tal qual conhecemos é uma história contada por adultos. (RIZZINI, 2008) É apenas no fim do século XIX que a Infância adquire uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental, o que a retira do âmbito privado da família e da igreja e a transporta para o âmbito público, transformando-a em uma questão de cunho social, de interesse e autoridade administrativa do Estado (SILVA, 2016).

O reconhecimento de que a infância e adolescência demandavam maior atenção inicia-se na primeira república brasileira, com um olhar ambíguo sobre a criança que representava, ao mesmo tempo, um problema social, no caso das crianças das camadas populares, e uma esperança. Sob essa ótica, em 1927, foi criado o 1º Código de Menores, também conhecido como Código Mello Mattos, o qual tinha caráter assistencialista, repressivo e corretivo. De acordo com essa legislação, era necessário educar, disciplinar, física, moral e civicamente as crianças de famílias consideradas desajustadas ou órfãs. O Código culpabilizava a família pelos problemas da criança e do

adolescente e estabelece a ideia de que, isolados em instituições poderiam, posteriormente, voltar a se socializar (SEGALIN; TRZCINSKY, 2006).

González (2015) salienta que se propagam pelo Brasil instituições filantrópicas ou ligadas à igreja para atender a essas crianças e adolescentes. Constrói-se também o estigma da categoria “menor⁵” para se referir à criança das camadas populares e “potencialmente perigosa” que deveria ser moldada e civilizada para atender a nova ordem existente. Pode se afirmar que a infância passa a ser dividida em duas, uma irregular “os menores” e outra regular, as crianças de camadas mais ricas. (RIZZINI, 2008)

No Código de Menores, conforme Alvarez (2003):

[...] o que se coloca como preocupação em primeiro plano é a defesa social, deixando-se para segundo plano a afirmação dos direitos sociais. A prerrogativa de normalizar e moralizar a infância e a juventude pobres, como aposta na prevenção da delinquência, faz com que não sejam efetivadas ações para o acesso à educação e para a regulamentação do trabalho infantil. (ALVAREZ apud TEIXEIRA, 2015, p. 46):

Ainda sob a vigência do Código de Menores, em 1941, Getúlio Vargas fundou o SAM (Serviço de Assistência a Menores). De caráter assistencialista, tinha por intuito a proteção aos “desvalidos e infratores” (RIZZINI, 2004), mas foi um órgão tomado pelas relações clientelistas do governo Vargas. Em 1944 o SAM contava com 33 educandários, mas, ficou conhecido como fábrica de criminosos, criando no imaginário popular a ideia de que lá era uma escola do crime.

Na década de 1950 a preocupação centrou-se na criação de uma nova instituição que fizesse frente às críticas referidas ao SAM. Para tanto, foi criada em 1964 a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor), com o intuito de ser o oposto da instituição de 1941. Cabia a essa instituição formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional. Com isso, foram criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM – SP), com o objetivo de observar a política estabelecida e a execução das mesmas nos Estados, bem como as ações pertinentes a essa política (SEGALIN; TRZCINSKY, 2006, p.6).

⁵ Essa nomenclatura não é mais adequada. “A palavra “menor” - possuidora de lugar e sentido no discurso social, jurídico, popular, administrativo, científico, intelectual, poético e outros - se destacou na linguagem comum como termo referente à pobreza, ao abandono, ao cuidado assistencial e à infração”. (GUIRADO apud ANDRADE, 2016, p. 25).

Conforme ressalta Roberto da Silva, ex-interno e hoje professor da Universidade de São Paulo, a FEBEM foi criada e dirigida pelos militares, com inspiração no modelo norte-americano. Ele ressalta que “a disciplina militar foi adotada nas unidades. Isto significava o embrutecimento, o endurecimento da pessoa e a insensibilidade em relação ao outro” (SILVA, 2005, p. 20). Além disso, naquela época, a instituição abrigava basicamente crianças e adolescentes abandonados, que só saíam quando atingiam a maioridade. Silva (2005) afirma, ainda, que a questão do envolvimento de jovens na prática de atos ilícitos não era um problema de grandes proporções, pois havia pouquíssimos adolescentes infratores. Ou seja, a instituição transformou “menores” abandonados em infratores e essa lógica perpetuou por anos.

Em 1979, ainda na ditadura militar, foi promulgado o segundo Código de Menores, com caráter repressor tal qual o governo, reforçou a questão das duas infâncias, uma “regular” e outra “irregular” e a necessidade de controle social da juventude envolvida com a prática de infrações. Conforme Mião (2018) as crianças e adolescentes abandonados ou infratores eram culpabilizados por sua condição, fruto das desigualdades sociais e reflexo de uma sociedade que os enxergava como delinquentes, desviados e problemáticos.

Vale ressaltar, os estudos de Teixeira (2015), no qual traçou o Estado da Arte, desde a década de 1980, sobre a questão do “menor” como objeto de pesquisa. Segundo a autora:

A criança ou jovem que se encaixava nas normativas para a criminalização era: o pobre, o negro, aqueles que se tornariam objeto de intervenções do Estado, seja por meio das casas de correções (início do século XIX), das instituições disciplinares ou, posteriormente, das Fundações Nacionais do Bem Estar do Menor – FUNABEM (1964) e suas congêneres Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor – FEBEMs, espalhadas pelo país. (TEIXEIRA, 2015, p. 49)

Atualmente, temos muitos resquícios dessa visão coercitiva, no entanto, em âmbito legal, vivenciamos um cenário de conquistas advindas da luta de movimentos sociais e da sociedade civil em geral, pois, a partir do processo de redemocratização do Brasil, os movimentos que buscavam a garantia de direitos para crianças e adolescentes, tal qual o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, fundado em 1985 (GONZÁLEZ, 2015), ganharam maior destaque e, com a promulgação da Constituição

Federal de 1988, ocorreu um avanço neste cenário, tendo como marco o artigo 227 da mesma que estabeleceu como:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p.37)

Este artigo marca a corresponsabilidade da sociedade civil e da família para com o estado na garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Além disso, insere-se como base para a elaboração do ECA (Lei 8.069/1990), promulgado dois anos depois, por meio da articulação de movimentos da sociedade civil, ministério público, judiciário e entidades governamentais. O ECA busca instaurar a doutrina da proteção integral, em detrimento da doutrina da situação irregular que vigorava com os Códigos de Menores de 1927 e 1979.

A doutrina de proteção integral universaliza os direitos para todas as crianças e jovens brasileiros, reconhecendo-os, ainda, enquanto sujeitos de direitos especiais e prioridade absoluta, com respaldo científico na peculiaridade da fase da infância e adolescência enquanto períodos de desenvolvimento físico, cognitivo e psíquico do sujeito, que envolvem a constituição dos padrões de comportamento socialmente aceitos ou não e da própria personalidade.

De acordo com Santos (2011), essa mudança de paradigma reflete o compromisso assumido pelo Brasil perante a comunidade internacional, no que tange a implementação e defesa da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e da Convenção dos Direitos da Criança de 1989. González (2015) afirma que o Estatuto prevê uma série de direitos ligados a saúde, convivência familiar e comunitária, educação, entre outros, e preconiza a aplicação de medidas protetivas para crianças e adolescentes vítimas de violência, maus tratos, violação de direitos ou abandono, e medidas socioeducativas para adolescentes autores de atos infracionais.

Em consonância com essa legislação, o adolescente dos doze aos dezoito anos incompletos, em prática de ato infracional, que corresponde a toda “conduta descrita como crime ou contravenção penal, assim, definida pelo Código Penal” (BRASIL, 1990), deverá ser responsabilizado pelo seu ato, porém tendo garantidos todos os

direitos necessários para o seu desenvolvimento integral, inclusão social e retomada do seu projeto de vida.

Mesmo que os limites etários não devam ser tomados rigidamente, cabe salientar que enquanto o ECA prevê como adolescentes as pessoas entre os 12 e os 18 anos, a noção de juventude é ampliada compreendendo indivíduos dos 15 aos 29 anos, abarcando, assim, um período entre a adolescência e a inserção no mundo adulto. (ABRAMO; LÉON, 2005) Para além do recorte etário, nos últimos anos, a visão do que é ser adolescente ou jovem avançou significativamente, considerando-se essas fases, não apenas ligadas a processos biológicos, como, também, histórico-socialmente construídas.

A partir daí, já não se trata de novidade, mas sim de uma necessidade, pluralizar o momento de referir-nos a estes coletivos sociais, isto é, a necessidade de falar e conceber diferentes “adolescências” e “juventudes”, em um sentido amplo das heterogeneidades que se possam apresentar e visualizar entre adolescentes e jovens. Isto ganha vigência e sentido, a partir do momento que concebemos as categorias de adolescência e juventude como uma construção sociohistórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas, onde as intenções e esforços na pesquisa social, em geral, e nos estudos de juventude, em particular, têm estado focados em dar conta da etapa da vida que se situa entre a infância e a fase adulta. Por sua vez, infância e fase adulta também são resultados de construções e significações sociais em contextos históricos e sociedades determinadas, em um processo de permanentes mudanças e ressignificações. (ABRAMO; LÉON, 2005, p. 10)

De acordo com Adorno (1999), a descoberta da adolescência é contemporânea à associação entre juventude e delinquência, nas últimas décadas do século XIX. Mas é preciso considerar que o jovem não surge por si só, mas sim, a partir de relações que lhes dão modelo para a sua construção pessoal. Assim,

[...] o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p.168)

Essa construção reverbera no comportamento dos adolescentes, sendo o envolvimento em atos infracionais, também, fruto dela, uma vez que suas “escolhas” ocorrem mediante condições instauradas por determinantes históricos, culturais,

econômicos e sociais que revelam desigualdades e violências estruturais. Uma das possíveis soluções apontadas nas medidas socioeducativas reside na escolarização e profissionalização, como formas de recuperação e reinserção social dos adolescentes. No entanto, Silva (2010) problematiza que as medidas socioeducativas correspondem a um controle sócio penal da juventude, sobretudo, da juventude pobre e negra, e não garantem o preconizado legalmente. Nesse momento, não vamos nos ater nessa discussão, enfocando apenas na descrição dos avanços legais.

Com a instauração da doutrina de proteção integral em âmbito legal, demandou-se a criação de políticas públicas, mecanismos e instituições que fizessem jus às exigências do Estatuto, e atendessem as prerrogativas das medidas de proteção e socioeducação. Decorrem também do ECA, a criação dos Conselhos de Direitos da Criança e Conselhos Tutelares. (GONZÁLEZ, 2015)

Com a necessidade de se implantar um novo modelo de atendimento aos adolescentes infratores, as FEBEMs e suas congêneres, passam por adequações e reestruturações, envolvendo mudanças de nome e aporte teórico. Em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA - emitiu a resolução 119/2006 para regulamentar o atendimento socioeducativo em território nacional, a qual, em 2012, seria transformada em lei, instituindo o SINASE (Lei 12.594/2012) que regulamenta e estabelece princípios e diretrizes que deverão ser seguidos pelos entes federados na execução das medidas previstas pelo estatuto.

Um ano após a promulgação do SINASE, outra conquista importante foi o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que concebe como jovens as pessoas dos quinze aos vinte e nove anos de idade. Essa legislação complementa o ECA, e amplia os direitos da juventude, apregoando entre suas diretrizes a valorização da identidade do jovem, o respeito à diversidade, a garantia de representatividade, o desenvolvimento da autonomia e a emancipação, no sentido de participação ativa da vida em sociedade, tendo vez e voz no cenário democrático. (BRASIL, 2013)

No que tange os adolescentes em conflito com a lei, não há menção específica de maneiras de aplicação das diretrizes do estatuto na socioeducação, o que por um lado merece uma crítica, porém, se pensarmos na amplitude das ações e direitos previstos, é claro que estes se estendem a todos, independente de sua condição, complementam os objetivos das medidas socioeducativas, no âmbito da formação para a cidadania e devem ser garantidos, desde que não conflitem com a doutrina da proteção integral, aos adolescentes atendidos pela Fundação CASA, *lócus* da presente pesquisa. No próximo

tópico, apresentamos a estrutura e funcionamento dos centros de internação da referida instituição.

2.2 Caracterização dos centros de internação da Fundação CASA

Para caracterizar os centros de internação da Fundação CASA devemos considerar a estrutura física e organizacional, a quantidade de adolescentes atendidos e funcionários que atuam no desenvolvimento da medida, bem como a rotina e funcionamento dos centros.

A preocupação com a estrutura arquitetônica das edificações destinadas a socioeducação perpassa os artigos 123 e 124 do ECA (BRASIL, 1990) e aparece como requisito para o atendimento das medidas de internação e semiliberdade no artigo 15 do SINASE que estabelece a necessidade que haja “I - a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência”, e reforça no artigo 16, §1º que “é vedada a edificação de unidades socioeducacionais em espaços contíguos, anexos, ou de qualquer outra forma integrados a estabelecimentos penais”. (BRASIL, 2012, p. 7)

Ainda, conforme o SINASE, a infraestrutura física das instituições é uma das dimensões da socioeducação. No entanto, muitos centros funcionam em antigas unidades da FEBEM e preservam um caráter hostil, muito similar aos presídios e não adequado a ação socioeducativa, sendo algumas vezes insalubres, tanto para os adolescentes, quanto para os funcionários, como por exemplo o Complexo Brás, na cidade de São Paulo. No entanto, segundo dados publicados pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e analisados por Mião (2018), os centros da Fundação CASA possuíam “quase 80% das unidades consideradas salubres⁶, nos anos de 2013 e 2014”. (MIÃO, 2018, p. 56)

Os centros de internação, normalmente, são térreos (construções antigas) ou T40, construídos na vertical, após a transição de FEBEM para Fundação CASA, e implantação da política de descentralização, com capacidade para até 56 adolescentes. A seguir, apresentamos uma foto de um centro construído no novo modelo:

⁶ “[...] trata dos aspectos de higiene, conservação, iluminação e ventilação adequadas”. (MIÃO, 2018, p. 56)



Figura 1 - Centro modelo T40

Fonte: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>

A presente pesquisa foi realizada em 7 centros de internação da Fundação CASA, sendo 4 centros antigos, térreos e divididos por módulos e 3 no modelo citado acima. O referido modelo possui salas consideradas adequadas para as atividades pedagógicas. No entanto, é um ambiente de pouca claridade, repleto de grades, baixa circulação do ar, com escassa área verde, a qual raramente os adolescentes acessam. Na parte térrea ficam as salas de aula, sala multiuso, refeitório, consultórios médico e odontológico e sala de informática, no 1º andar se encontram os dormitórios e no 2º andar a quadra poliesportiva, com um pequeno espaço para o “banho de Sol” (TEIXEIRA, 2009). Em alguns centros, existe uma horta e/ou quadra de areia na parte externa do espaço socioeducativo, mas entre os grandes muros da instituição. No entanto, normalmente, os adolescentes possuem pouco acesso a essa área, mesmo quando os profissionais de Educação Física desejam realizar atividades ali, pois encontram resistência dos agentes de apoio socioeducativo, coordenadores de equipe e diretores de centro.

Souza (2011) enfatiza que o espaço físico tem papel fundamental no desenvolvimento dos adolescentes, podendo potencializá-lo ou miná-lo. Nessa perspectiva, Teixeira (2015) defende que, mesmo com os avanços legais e a reestruturação da Fundação CASA, a estrutura física e socioeducativa ainda conserva o viés coercitivo semelhante às chamadas instituições totais⁷:

Arquiteturas configuradas a partir de muros altos, prédios gradeados, portas, janelas com mecanismos que possibilitam a visualização de cada adolescente, nos espaços das unidades e construções afastadas

⁷ “Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN apud RAMOS; PUCOVSKI, 2015, p. 35453)

das cidades. Presença de seguranças para reforçar a vigilância, que a própria arquitetura já permite. As camas de alvenaria, as paredes vazias, os cantos com alguns pertences para a higienização. Jovens com cabeças raspadas, uniformes institucionais, agrupados e localizados a partir de suas tarefas diárias. Esses são alguns exemplos que reforçam a tendência e a permanência dos aspectos institucionais, os quais contribuem para “modelar” a subjetividade, na medida em que reduzem a identidade do aprisionado a um único papel social: o de internado, que faz parte de um determinado grupo, devendo exercer os papéis estipulados pela instituição e pela rotina programada pelas atividades. (TEIXEIRA, 2015, p. 230-231)

Os apontamentos da autora são pertinentes e ajudam a elucidar como se dá o funcionamento dos centros de internação e como essa estrutura dificulta a prevalência do educativo sobre o coercitivo e a efetivação de uma socioeducação articulada com a comunidade.

Com relação à quantidade de adolescentes atendidos, a resolução do CONANDA nº 46/1996 estabeleceu um limite de 40 internos por centro de atendimento. Todavia, Mião (2018) constatou que quase 90% das unidades da Fundação CASA estão acima do limite estipulado. Portanto, existem apenas 10% de centros que cumprem tal resolução e os demais atendem muito mais que essa quantidade, aproximadamente, entre 64 (modelo T40) e 120 adolescentes, os que possuem estrutura arquitetônica mais antiga. Os centros no modelo T40 recebem esse nome, justamente pelo limite imposto, e deveriam atender até 40 adolescentes na medida de privação de liberdade e 16 na internação provisória (aguardando decisão judicial), totalizando 56, no entanto, chegam a atender 64.

No que tange a estrutura organizacional da Fundação CASA, os centros possuem uma equipe gestora composta por diretor, o qual é responsável pelos centros, encarregado técnico, encarregado administrativo, coordenador pedagógico e coordenadores de equipe (segurança), os quais subdividem-se na gestão dos seguintes setores:, Setor de Saúde (que compreende o Psicossocial), Setor Administrativo, Setor Pedagógico e Setor de Segurança e Disciplina.

Os setores que atuam diretamente com o adolescente são o de saúde, segurança e o pedagógico. O setor de saúde é composto por técnicos em enfermagem, psicólogos e assistentes sociais que cumprem 30 horas semanais. O setor de segurança e disciplina é composto por agentes de apoio socioeducativo (antigo cargo de agente de segurança), os quais trabalham em escala de 2x2, (trabalham dois dias com turnos de 12 horas cada um e descansam dois dias). O setor pedagógico possui pedagogos, agentes educacionais,

profissionais de Educação Física e, em alguns casos, agentes técnicos (cargo extinto), os quais trabalham 40 horas semanais, mas existe uma reivindicação sindical de que passem para 30 horas, por conta da especificidade do trabalho. (FONSECA; SOUZA, 2019)

O setor pedagógico compreende, também, os profissionais que ministram aulas de Educação Profissional Básica, a partir de uma parceria firmada com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), os Arte-educadores contratados por Organizações Sociais parceiras, e os professores contratados da rede estadual de educação, os quais pertencem a uma escola vinculada à Fundação CASA. Para que se efetive a política institucional, todas as áreas devem trabalhar em conjunto, buscando garantir o caráter educativo da medida. (FONSECA; SOUZA, 2019)

Quando um adolescente é apreendido poderá ficar até 45 dias aguardando a medida socioeducativa, que será sentenciada pelo juiz. Neste tempo, é atendido em um centro de internação provisória da Fundação CASA, no qual será elaborado um relatório polidimensional⁸, visando delinear sua história de vida até a prática da infração. Tal relatório é elaborado pela equipe de referência do adolescente, sendo esta composta por um psicólogo, um assistente social, um técnico de enfermagem, um agente de apoio socioeducativo (setor de segurança) e um agente educacional (setor pedagógico).

No início do cumprimento da medida socioeducativa deverá ser elaborado, também pela equipe de referência, o Plano Individual de Atendimento – PIA – do adolescente. Neste são previstas as metas de todas as áreas que deverão ser alcançadas durante a medida. O PIA deve ser avaliado trimestralmente pela equipe, sendo encaminhados relatórios de acompanhamento ao juiz, salientando-se que nenhuma medida poderá ultrapassar três anos. Por se tratar da medida socioeducativa mais severa, a privação de liberdade, compreende princípios que devem ser respeitados, sendo estes: “brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, p. 24).

A rotina da internação é organizada por meio de uma agenda multiprofissional, tendo início por volta das 6h00 da manhã e indo até às 22h00, aproximadamente. Nesta agenda, organizada pelos coordenadores pedagógicos e encarregados técnicos, são

⁸Todo adolescente que ingressar em qualquer dos Centros de Atendimento de Internação, Internação Provisória ou Semiliberdade será avaliado individualmente pela Equipe de Referência designada, devendo ser elaborado um diagnóstico de cada área que resultará em um diagnóstico polidimensional. Tal diagnóstico será elaborado com a participação do adolescente e de sua família e se constitui no requisito básico para a elaboração do Plano Individual de Atendimento. (SÃO PAULO, 2012, p. 14)

previstas todas as atividades pedagógicas, atendimentos de saúde, psicológico e social, revistas, refeições e momentos de higienização pessoal. Os agentes educacionais acompanham quase todas as atividades desenvolvidas pelos adolescentes e auxiliam os professores ou parceiros. Existem, também, projetos pedagógicos que são desenvolvidos pelos próprios agentes educacionais. As saídas “externas” só ocorrem com acompanhamento dos agentes de apoio socioeducativo e autorização judicial. As visitas dos familiares acontecem aos finais de semana, com horário para início e fim.

As atividades pedagógicas ocupam grande parte da agenda dividindo-se por áreas, a saber, Escolar, Educação Profissional, Arte e Cultura e Educação Física. Cada área possui um agente educacional como referência, devendo este auxiliar e acompanhar as atividades da área que é “refente”. O ensino formal é de segunda a sexta-feira e duas vezes por semana há aulas de Educação Profissional e de Arte e Cultura, intercaladamente. A Educação Física possui 3 horas semanais de atividade obrigatória e as demais são consideradas de lazer. Essas atividades são obrigatórias dentro da medida. Normalmente, às sextas-feiras a agenda é mais livre, mas existe uma necessidade de “ocupar o tempo dos adolescentes”, segundo a fala de uma coordenadora do centro em que a pesquisadora trabalhou. A estrutura é bem rígida, pois, na socioeducação, há certa resistência para atividades mais livres, que permitem o ócio ou o protagonismo dos adolescentes.

Todas as atividades pedagógicas são organizadas e coordenadas pelo coordenador pedagógico da Fundação CASA e acompanhadas pelos agentes educacionais e agentes de apoio socioeducativo (segurança). As atividades de Educação Física ministradas pelos profissionais da Fundação CASA são acompanhadas (supervisionadas) apenas pelos agentes de apoio socioeducativo. O Ensino Formal, além do coordenador pedagógico da Fundação, possui, também, um coordenador da escola vinculadora, sendo ambos os coordenadores responsáveis pela organização do ensino ministrado.

Nos documentos norteadores do trabalho, tal qual nas escolas, prevê-se uma gestão democrática, algo um tanto quanto contraditório nessa estrutura rígida, coercitiva e hierárquica, e que guarda muitas similaridades com o modelo militar adotado na FEBEM. Entre as ferramentas e mecanismos previstos para se garantir essa gestão democrática estão o Plano Político Pedagógico e o Conselho Gestor, que deve ser composto por representantes entre os adolescentes, servidores, professores, familiares e comunidade, em conformidade com o artigo 12 do Regimento Interno, visando garantir

a gestão participativa. Contudo, a Gestão Democrática não se restringe a uma burocracia, compreende a socialização do poder, a construção conjunta de um projeto e um modo de conceber relações que é de difícil execução nesse cenário. Assim, temos que ter clareza que elaborar um Plano Político Pedagógico e constituir um Conselho Gestor para cumprir uma exigência legal, não significa atender os pressupostos de uma gestão democrática e garantir que todos os sujeitos tenham voz na socioeducação.

O Regimento Interno prevê, também, os direitos e deveres dos adolescentes e as ações socioeducativas em caso de faltas leves, médias e graves. E determina que os centros promovam o acesso do interno às políticas sociais básicas⁹, por meio de ações próprias ou articulação com a rede pública e a comunidade. (SÃO PAULO, 2012)

2.3 O novo aporte teórico-metodológico da Fundação CASA e o paradoxo coercitivo x educativo na socioeducação: elementos para o debate

Para nos lançarmos no universo da socioeducação, é imprescindível a compreensão das tensões e debates em torno desta temática, incutindo no que chamamos de paradoxo coercitivo x educativo, no qual, por vezes, verificamos uma prevalência da coerção. Sabe-se que as medidas socioeducativas possuem um duplo caráter, representando, simultaneamente, uma ferramenta de controle da sociedade e do Estado para responsabilização do adolescente incurso em ato infracional, e uma ferramenta educativa e de garantia de direitos, que se propõe possibilitar ao adolescente os meios para a retomada de seu projeto de vida de maneira cidadã. (DA COSTA, 2015)

Com relação às formas de contenção da violência e o surgimento das prisões, organizadas em um sistema jurídico-penal no fim do século XVIII, temos, segundo Foucault, em sua célebre obra *Vigiar e Punir*, na qual aborda, desde os suplícios¹⁰, as diversas maneiras punitivas adotadas em cada época para lidar com a delinquência, a transgressão e a barbárie, que “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não “vemos” o que pôr em seu lugar.” (FOUCAULT, 2014, p.224).

⁹ Segundo o artigo 44 do Regimento Interno, são assistências básicas ao adolescente: I – material; II – educacional, cultural, esportiva e ao lazer; III – saúde; IV – social; V – religiosa; VI – jurídica. (SÃO PAULO, 2012, p. 17)

¹⁰ O suplício consistia em uma pena corporal dolorosa que relacionava o tempo do sofrimento com a gravidade do crime, compreendendo desde coleiras de ferro e açoite a esquartejamentos e fogueira. (FOUCAULT, 2014)

A visão de prisão como um mal necessário e a cultura do vigiar e punir permeiam a opinião pública e se constituem na principal medida adotada para conter a violência e a criminalidade, tanto dos adultos, quanto dos jovens. No Brasil, a primeira menção distinguindo o modo de tratar o jovem ocorre no Código Criminal do Império de 1830, o qual faz referência à responsabilização de pessoas com idade inferior a 21 anos, no entanto prevalecia a privação da liberdade e as prisões eram as mesmas dos adultos e possuíam péssimas condições. (SOUZA, 2011)

Séculos se passaram, e não avançamos muito no debate e na busca por ações alternativas para lidar com essa problemática de maneira efetiva e humanizada, sem o aprisionamento dos corpos. Há preponderância dessa visão coercitiva e de encarceramento, também, quando nos voltamos ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais, pois, mesmo o ECA prevendo várias medidas como a liberdade assistida e a prestação de serviços a comunidade, acompanhamos no estado de São Paulo, a aplicação em demasia da medida de privação de liberdade (FRANCISCO; FERNANDES, 2017), mesmo o artigo 122 estabelecendo em seus incisos de I a III que a medida de internação só poderá ser aplicada quando “I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.” (BRASIL, 1990)

A questão da diminuição da maioridade penal e de medidas mais severas de aprisionamento dos adolescentes, também, é tema recorrente nos debates públicos, tal qual evidenciamos, em propostas parlamentares que visam estender o tempo de internação dos adolescentes para até oito anos, dependendo da infração cometida. (TEIXEIRA, 2015). Em uma abordagem crítica, Silva (2010) aponta o caráter de controle sócio-penal da juventude regulamentado pelo ECA e sua indissociabilidade com violências diversas que cercam os adolescentes autores de atos infracionais. Segundo a autora:

No contexto neoliberal, embora, a violência seja um fenômeno presente em toda sociedade capitalista – produto da desigualdade social – suas maiores vítimas letais são justamente os adolescentes e jovens, pobres e negros, e, sobretudo, aqueles que estão em conflito com a lei porque são violentadores e violentados, numa sociedade em que a ausência de políticas públicas faz com que eles respondam também violentamente num ciclo de violências institucional e cotidiana. (SILVA, 2010, p. 299)

À luz desses apontamentos, não podemos ter um olhar ingênuo para as medidas socioeducativas, principalmente para a de privação de liberdade e entendê-las como solução para problemáticas estruturais. Visto que, mesmo sendo efetivas em alguns casos e podendo promover ressignificações na vida do adolescente, não garantem o mesmo apoio aos egressos e não tratam a causa da violência. Além disso, as instituições apresentam problemas e o que chamamos de paradoxo coercitivo x educativo, sendo frequente a predominância de ações mais ligadas à coerção e ao controle do que de uma educação que liberta e prepara para a convivência cidadã.

Em um artigo sobre esse duplo caráter da socioeducação, Da Costa (2015) traz a tona importantes questões para o debate, extrapolando a ideia de paradoxo coercitivo x educativo e afirmando que “o sancionatório é pedagógico; o pedagógico é sancionatório” (p. 71), na medida em que pertencemos a uma sociedade, na qual a educação pode abarcar sanções, castigos e disciplinamento. Nesse sentido, referenciada em Freire (1987) e Costa (2010) pontua como condição para a predominância da dimensão pedagógica das medidas socioeducativas:

[...] uma reeducação pedagógica da sociedade e um reordenamento das instituições sociais, nos marcos de uma pedagogia emancipadora. Em que seja possível a abertura para o diálogo, em lugar da valorização da sanção como a primeira alternativa. Em que sejam repensados os valores sociais, tendo como referência os direitos humanos. Em que seja desconstruída a cultura da violência e do medo, aqui entendida como passo fundamental para uma política de promoção dos direitos da juventude. (DA COSTA, 2015, p. 72)

Na perspectiva freiriana, a pedagogia emancipadora defendida pela autora, apregoa uma educação para a autonomia, que humaniza, liberta e “visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua participação cidadã” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, 59-60)

Os apontamentos de Da Costa (2015) são fundamentais para tomarmos consciência do quão criticamente precisamos olhar para a proposta pedagógica das medidas que se almejam socioeducativas, sermos cuidadosos com conteúdos educacionais revestidos de coerção e nos indagarmos em que medida a educação que é ofertada nos centros socioeducativos, realmente, se opõe ao coercitivo? Ou apenas reforça nossa cultura punitiva, promovendo uma pedagogia da não escuta, do castigo, da disciplina e do adestramento, ao invés de uma aprendizagem significativa, que promova

a autonomia e uma relação dialógica entre educandos e educadores? São alguns questionamentos que demandam pesquisas mais aprofundadas.

Como ponto de partida, reconhecer que a socioeducação compreende um paradoxo coercitivo x educativo, já elucida os conflitos e tensões oriundos da prática socioeducativa e o desafio de superação da visão menorista e efetivação da proteção integral. Além disso, remonta-nos a dificuldade de garantir que as medidas socioeducativas promovam uma formação para a cidadania, o desenvolvimento da autonomia e a ressignificação dos estudos na vida de adolescentes, muitas vezes, evadidos da escola e imersos em uma cultura de violência, exclusão, preconceitos, entre outros, ao passo que o ambiente socioeducativo configura-se como um lugar conflituoso, normativo, e as garantias inerentes deste não se mantêm aos adolescentes egressos da medida.

Este espaço demanda um trabalho multidisciplinar e desafiador, e pressupõe a preponderância dos dispositivos legais da proteção integral, dos direitos humanos e de uma educação emancipadora. Poucos são os estudos que enfocam o atendimento pedagógico nas medidas socioeducativas. No entanto, devemos ter clareza de que educação é esta que, necessariamente, deve se opor ao coercitivo e qual referencial teórico a norteia? Algumas respostas podem ser encontradas no Caderno da Superintendência Pedagógica, documento orientador das ações educativas na Fundação CASA, o qual traz referências como Paulo Freire e sua Pedagogia libertadora¹¹, e Demerval Saviani e sua Pedagogia histórico-crítica¹², defendendo, de acordo com o SINASE que “as ações pedagógicas devem ter por objetivo a formação para a cidadania” (SÃO PAULO, 2010, p. 28). Todavia, sabemos que são nas práticas cotidianas que se revelam as verdadeiras vertentes pedagógicas.

Ainda segundo o caderno, temos como diretriz que:

A medida socioeducativa de conteúdo ético pedagógico é ofício, direto ou indireto, de todos servidores desta Fundação que devem manifestar os valores da instituição *Justiça, Ética e Respeito ao ser humano* em seu ofício cotidiano como única forma possível de agir com coerência e nos limites da legalidade. (SÃO PAULO, 2010, p. 31)

¹¹ Para Paulo Freire (1992) o ato educativo deve ser orientado para a humanização e libertação do homem. Para tal, o autor aponta a necessidade de três momentos: a *leitura do mundo*, o *compartilhamento do mundo lido* e a *reconstrução do mundo lido*. (FREIRE apud SÃO PAULO, 2010)

¹² Segundo o autor (2008): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI apud SÃO PAULO, 2010)

Essa diretriz corrobora a exigência legal da prevalência do caráter ético pedagógico no desenvolvimento das medidas, mesmo havendo uma dimensão jurídico-sancionatória inerente às mesmas (SÃO PAULO, 2012). Além disso, reforça a necessidade de um atendimento humanizado e responsabiliza todos os servidores pela socioeducação dos adolescentes. Essa socioeducação, segundo os documentos norteadores, deve ser capaz de promover ressignificações na vida dos adolescentes e prepará-los para a convivência cidadã.

Para Gadotti (1994, p. 4) a “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia.” O autor ainda destaca que a democracia pressupõe o conjunto de três direitos: civis, sociais e políticos (GADOTTI, 1994). Para que o cidadão possa ter o que Gadotti (1994) chama de *cidadania plena* ele precisa desenvolver sua autonomia, o que incute a assimilação de seus direitos e deveres, além disso, faz-se premente que o Estado garanta direitos básicos previstos em nossa carta magna.

Educar para a cidadania pressupõe uma concepção de ser humano enquanto sujeito histórico, político e social e uma concepção ampla de educação como apropriação da cultura, pois, ao se apropriar da cultura historicamente construída, o ser humano se constrói *humano-histórico* (PARO, 2014). Essa construção é processual e engloba a assimilação de valores, costumes, modos de viver, crenças, arte, ciência, informações e conhecimentos acumulados historicamente. Pressupõe, portanto, uma visão para além do ensino tradicional, conteudista, fragmentado e pautado em repetição e memorização de conteúdos.

Tendo como norte a sociedade democrática, Paro (2014) propõe a acepção ampla do termo política como convivência entre pessoas e grupos. Neste sentido, segundo o autor:

[...] a principal implicação dessa condição política do humano diz respeito ao tipo de sociedade que se tem em mente em termos políticos e, por conseguinte, ao tipo de homem político que se pretende formar. Numa sociedade democrática – ou que tenha como horizonte a realização plena da democracia – (...) tomar o homem histórico como o objetivo da educação implica formá-lo como cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade. (...) ao considerar a cultura como conteúdo da educação, nela se incluem os valores da convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos

dessa cultura que, como toda construção histórica, só se efetiva e se estabelece historicamente. (PARO, 2014, p. 28)

Os postulados de Freire (1992), Saviani (2008) e Paro (2014) propõem, em síntese, uma educação para a humanização, desenvolvimento da autonomia, consciência crítica e liberdade, e no bojo dessa educação, está o preparo do educando para a convivência democrática. Esse tipo de educação se opõe ao coercitivo e ao que Rosa (2006) chamou de *totalitarismo pedagógico*, referindo-se a uma educação normativa, disciplinadora, que vise à obediência e não à emancipação da juventude (DA COSTA, 2015). Esses são alguns pontos que precisamos refletir quando adentramos os muros de uma instituição como a Fundação CASA.

Na próxima seção, abordaremos a coordenação pedagógica e o papel deste profissional na escola e na socioeducação.

3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA E NA SOCIOEDUCAÇÃO

A coordenação pedagógica é uma função ligada à escola, sendo que este profissional é um sujeito histórico e determinado por diversas configurações que tornam complexas as reflexões sobre suas funções e identidade (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012). Neste sentido, Pereira (2017) pontua que as pesquisas sobre coordenação pedagógica concentram-se em três temas: “aspectos históricos da coordenação, identidade da coordenação e papéis e funções dos profissionais da coordenação”. (PEREIRA, 2017, p. 58)

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, para melhor compreensão do papel do coordenador pedagógico, nesta seção buscamos apresentar um breve histórico desta função no Brasil, as atribuições previstas para este profissional na escola, algumas considerações sobre a construção de sua identidade e a práxis pedagógica. Trazemos, ainda, alguns elementos para reflexão sobre a coordenação pedagógica na socioeducação, o que preveem os documentos da Fundação CASA para esta função e algumas contribuições do campo da gestão de pessoas que julgamos pertinentes.

3.1 Breve histórico da função de coordenação pedagógica: contradições e desafios.

Ao longo dos anos, a função de coordenação do trabalho pedagógico no Brasil recebeu diferentes nomenclaturas e contornos funcionais, determinados por fatores históricos, econômicos, políticos e culturais que embasaram as legislações educacionais de cada época. Alguns autores atribuem as origens de seu surgimento à figura dos inspetores escolares (ROMAN, 2001), outros aos supervisores de ensino (VENAS, 2012).

Roman (2001) remonta as origens desta função à reforma educacional dos anos 20, na figura dos inspetores escolares, constituindo-se uma função de controle, prevista nos órgãos centrais dos sistemas de ensino. Segundo o autor, foi apenas em meados de 1945, sob influência do movimento escolanovista, que desponta a figura do “especialista” como uma função de apoio aos professores, sendo o *orientador educacional* o primeiro a compor o quadro funcional das unidades escolares, em substituição aos inspetores. (ROMAN, 2001)

A primeira menção a função de supervisor de ensino deu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/1961), ainda com certa indefinição de atribuições entre a supervisão e a inspeção (ROMAN, 2001). Ao resgatarmos esse histórico, é impossível não fazer referência a constituição do curso de Pedagogia no Brasil, criado em 1939, e as transformações ocorridas neste motivadas por múltiplos fatores, sobretudo políticos e econômicos, mas também de caráter epistemológico dessa ciência, e reveladoras de sua busca por uma identidade.

Venas (2012) defende que a função de coordenação pedagógica é oriunda da supervisão pedagógica, advinda das habilitações do curso de Pedagogia. Essas habilitações foram promulgadas em 1969 por um parecer do Conselho Federal de Educação¹³, o qual distinguia duas formações, uma para a sala de aula - licenciatura - e outra para as funções de supervisão, orientação e fiscalização, consideradas mais técnicas – bacharelado. Desde o início, havia uma dicotomia e certa hierarquização entre essas formações e sua atuação na escola. (FURLAN, 2008)

Sob essa ótica, Vasconcelos (2013) atenta-nos para a perspectiva de controle vinculada às origens da função de coordenação pedagógica, influenciada pelo modelo americano de “inspeção escolar” introduzido à época da revolução industrial, instaurando a divisão social do trabalho na escola e contribuindo, também para uma dicotomia entre os que *pensam e mandam* e os que *executam*.

A partir da Lei 5.692/1971, durante a ditadura militar, é instituída a figura do supervisor nas unidades escolares, com atributos tecnicistas e autoritários (VASCONCELOS, 2013). Neste período, a maioria dos Estados designou um profissional comprometido com esta ação supervisora, em sua maioria, através de concursos públicos, tendo recebido diferentes nomenclaturas “supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc.” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 760)

Neste cenário, é fecunda a busca por uma identidade do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, do pedagogo, o que suscitou movimentos sociais e inúmeros estudos no campo da educação que, de uma maneira geral, defendiam e defendem a formação em Pedagogia como algo indispensável ao exercício das funções diretivas na escola¹⁴.

¹³Instituído pela LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) e extinto no governo Itamar Franco. Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi novamente instituído como Conselho Nacional de Educação (CNE).

¹⁴ As equipes diretivas compreendem os profissionais que atuam fora da sala de aula, tais como os diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. (PINTO, 2011)

Este posicionamento não encontrou respaldo na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), que flexibilizou o acesso aos cargos de especialista de ensino. Tal qual, no estado de São Paulo, onde temos a função de professor coordenador, sendo este um professor licenciado em uma das áreas do currículo e sem formação específica em Pedagogia, nomeado para coordenar pedagogicamente sua equipe. (PINTO, 2011)

Sobre as políticas educacionais do Estado de São Paulo, no tocante a coordenação pedagógica, Nogueira (2013) elenca marcos importantes que influenciaram ou orientaram a constituição desta profissão, dos quais alguns merecem ser pontuados por comporem os processos de construção identitária dos coordenadores pedagógicos nas escolas paulistas. Inicialmente, Nogueira (2013) pontua a experiência dos Ginásios Vocacionais, criados em 1961, os quais buscavam a realização de um trabalho coletivo e preconizavam a formação dos professores em serviço, já sinalizando alguns pressupostos da gestão democrática, porém foram extintos pelos militares.

Anos mais tarde, ocorreu a aprovação do Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo (Lei Complementar 201/1978) no qual, no artigo 10, o coordenador pedagógico foi responsabilizado por ações de saúde na escola e nomeado orientador da educação moral e cívica (NOGUEIRA, 2013), o que contribuiu para uma descaracterização ainda maior desta função, revelando o cunho autoritário do governo. No ano de 1983, destaca-se a reestruturação curricular e implantação do ciclo básico (Decreto 21.833/1983), as quais demandaram um profissional que desempenhasse o papel de gestor e articulador da reforma na escola, dando origem a função de professor coordenador pedagógico, o qual devia ser eleito por seus pares no início do ano letivo (NOGUEIRA, 2013). Essas legislações incidirão na construção da identidade desses profissionais

Pouco tempo depois, após o processo de redemocratização brasileira, em 1988, Nogueira (2013) salienta a criação dos CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), por intermédio do Decreto Estadual nº 28.089, o qual incumbia em seu artigo 4º para os coordenadores pedagógicos:

(...) desde atividades relativas de planejamento e desenvolvimento da proposta pedagógica, supervisão de todas as tarefas executadas pelos professores, até elaboração e execução dos cursos de aperfeiçoamento docentes, entre outros, ou seja cabia ao coordenador atividades tanto

no âmbito técnico-administrativo como no pedagógico. (NOGUEIRA, 2013, p. 58)

Os CEFAMS foram desativados progressivamente, a partir de 2003. De acordo com Nogueira (2013), em 1996, a Resolução SE nº 28 expande para todas as escolas paulistas o que denominou de coordenação por períodos. Segundo a autora, para desempenhar a coordenação pedagógica, o professor necessitava ser aprovado em um “processo seletivo realizado pelas Diretorias de Ensino; após, apresentava um projeto que deveria ser analisado pelo Conselho de Escola da unidade que o candidato demonstrasse interesse em atuar.” (NOGUEIRA, 2013, p.59)

Pinto (2011) observa que, diferentemente do cargo de Professor Coordenador Pedagógico (PCP), o cargo de Coordenador Pedagógico nunca foi efetivamente instituído na rede de ensino paulista, o que fragmenta a constituição da identidade deste profissional, pois enquanto o primeiro não exige formação específica em Pedagogia, o segundo exige, ou, ao menos, deveria exigir.

Ao longo dos anos, o reconhecimento da necessidade de um profissional para exercer a coordenação pedagógica na escola foi se tornando consensual e suas atribuições cada vez mais complexas. Atualmente, é possível dizer que este profissional vem transpondo essa perspectiva de “controle” para a de educador e formador e suas atribuições são muitas, compreendendo desde:

[...] a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 761)

Não nos cabe neste momento um aprofundamento teórico sobre a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico na escola e o desafio de ser responsabilizado pela formação continuada de sua equipe, tão pouco avançar a discussão para questões referentes ao currículo, avaliações externas, projeto político pedagógico e a gestão democrática na escola.

Porém, vale mencionar o “pacote” neoliberal e sua proliferação nas políticas educacionais do estado de São Paulo, tendo estas adotado modelos gerenciais para a gestão nas escolas, com palavras de ordem como qualidade total, modernização, produtividade, eficácia e efetividade do ensino, padronização, competências e habilidades, dentre outras. Aliadas ao estímulo a competição entre os profissionais da educação, alunos e escola como um todo, por meio de bonificações e ranqueamento, o que impactará na construção da identidade do coordenador pedagógico, tema que abordaremos a seguir. (GENTILI, 2014)

Por ora, compete-nos evidenciar as origens contraditórias desta função, concomitante a busca por uma identidade do curso de Pedagogia, e enfatizar suas raízes autoritárias, que contribuíram para um distanciamento entre professores e coordenadores pedagógicos na escola.

3.2 A construção da identidade do coordenador pedagógico: Fiscal ou Educador? Professor ou Pedagogo?

Dado o histórico de constituição da função de coordenação pedagógica na escola, é, no mínimo, desafiador falar sobre a identidade deste profissional, imbricada de processos contraditórios, carregando em suas origens o autoritarismo e o enfoque fiscalizador, tendo adquirido enfoque pedagógico recentemente. Equilibrando-se entre funções administrativas e pedagógicas e buscando transpor o caráter tecnicista e produtivista das políticas neoliberais. Nesse sentido, compreende-se que a construção de sua identidade se dá na dialética de inúmeros fatores, oriundos:

- da estrutura oficial: o que chega do instituído legal para o coordenador e como o coordenador absorve esse instituído para exercer sua função;
- da estrutura da escola: como a organização da escola interfere no trabalho da coordenação e como o coordenador se posiciona para atender a essa organização;
- do sentido que o coordenador confere às atribuições que lhe são feitas. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 757)

Na estrutura oficial é preciso considerar, portanto, as diferentes legislações instituídas em âmbito federal e estadual que orientam o trabalho do coordenador pedagógico e como este profissional as absorve e se organiza para cumprir o estabelecido, bem como as diferentes nomenclaturas e exigências para ocupação do

cargo, ora preconizando a formação em Pedagogia, ora a tornando dispensável e atribuindo a este profissional o papel de “professor coordenador”, descaracterizando a necessidade de um especialista em educação para a coordenação do trabalho pedagógico.

A estrutura da escola, o chamado currículo oculto e a cultura organizacional de cada instituição interferem do mesmo modo na construção da identidade do coordenador, uma vez que lhe apresentam modos de ser gestor e conferem a esse profissional determinados papéis e atribuições, práticas “naturalizadas”, anseios e expectativas que serão constitutivas do seu processo identitário.

Com relação ao sentido que os coordenadores atribuem a sua função na construção de sua identidade, Fonseca e Souza (2019) retomam os estudos de Placco, Almeida e Souza (2012), que, por sua vez, orientam-se pelas ideias de Dubar (2005) e salientam a construção identitária enquanto um processo dialético e constitutivo dos seres humanos, “imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 762).

Nesse sentido, Dubar (1997, p.1) compreende “as identidades sociais como processos ao mesmo tempo biográficos e institucionais”, isto é, que possuem, simultaneamente, um caráter *essencialista* (self/do sujeito) e um caráter *relativista* ligado a “identificações coletivas que constituem uma matriz de disposições (o *habitus* em Bourdieu) condicionando o acesso a posições sociais e o cumprimento de papéis sociais” (DUBAR, 1997, p. 5). Assim, segundo Dubar, as teorias da socialização e formas identitárias compreendem a operacionalização da “distinção entre “identidade pessoal” (o que sou/gostaria de ser) e a “identificação social” (como sou definido/o que dizem que sou)” (DUBAR, 1997, p.3)

Tomando como referência os estudos de Dubar podemos avançar na compreensão do processo de construção identitária dos coordenadores pedagógicos, considerando, ao mesmo tempo, como se vêem (o *self*) e o papel social que desempenham na escola, revelador de características e significações atribuídas pelos sujeitos que ali se encontram, orientado por diferentes legislações, concepções, valores, crenças, anseios e opiniões.

Neste intento, cabe retomar os estudos de Placco, Almeida e Souza (2012) embasados na teoria de Dubar, corroborando que a identidade se constrói

processualmente na interação social, englobando “tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação.” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 761)

Complementarmente, Franco (2008, p. 121) postula que “os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais.” E aponta como possível colaborador nesta construção identitária o processo *crítico-coletivo-reflexivo*, que deve ser realizado com a equipe de professores, retomando o papel de educador, inerente a coordenação do trabalho pedagógico, e seus fins emancipatórios. A defesa de que o coordenador pedagógico é, sobretudo, um educador se opõe à origem fiscalizadora desta função e traz a tona aspectos pedagógicos, éticos e políticos que serão abordados a seguir.

3.3 A práxis educativa e o papel do coordenador pedagógico: atributos éticos e políticos do ser gestor e educador

Nos postulados teóricos dos autores que subsidiam esta pesquisa encontramos referências ao coordenador pedagógico como um educador e um agente transformador na escola, tendo este uma prática intencional, ética e política – práxis – dotada de fins emancipatórios, o que compreende dizer que o trabalho deste profissional é uma atividade voltada “à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. (FRANCO, 2008, p. 120-121)

Os postulados de Pinto (2011) forneceram subsídios para esta fundamentação teórica, no que tange um estudo sobre o papel dos pedagogos escolares (diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional), no qual a coordenação do trabalho pedagógico desponta como o cerne do trabalho do pedagogo, devendo este focalizar “os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula” (PINTO, 2011, p. 151).

Outra contribuição importante trazida pelo autor baseia-se no conceito de “práxis” de Marx e Engels (1981), “que se refere a uma ação dotada de intencionalidade, aponta o caráter teórico-prático indissociável da educação e a prática educativa como uma ação eminentemente intencional” (PINTO apud FONSECA; SOUZA, 2019, p. 1086), corroborando a concepção da Pedagogia enquanto uma ciência prática da e para a educação. (PINTO, 2011)

De acordo com Franco (2008, p. 130), “a perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos” e conduz o coordenador pedagógico, enquanto sujeito histórico e coletivo, à construção de sua autonomia. Desse modo, compreendemos que a ação do coordenador pedagógico é guiada por princípios éticos e políticos e pressupõe planejamento, intencionalidade e um constante “processo de ação-reflexão-ação, no qual se articulam os saberes da *experiência*, tanto como coordenador pedagógico quanto como professor, com o *conhecimento* e os *saberes pedagógicos*” (PINTO apud FONSECA; SOUZA, 2019, p. 1088-1089).

Segundo Pinto (2011), a coordenação pedagógica é uma função que demanda a atuação em várias frentes, compreendendo o corpo docente, discente e a comunidade escolar como um todo. Uma de suas principais atribuições, retomando as ideias de Libâneo (2004), consiste na assistência *pedagógico-didática* aos professores, garantindo a “viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico” (PINTO, 2011, p.152), objetivando “a melhoria da aprendizagem dos alunos” (idem, p.153).

Este profissional responde, ainda, pela formação continuada dos professores, pelo suporte e acompanhamento do rendimento de cada sala de aula e do desenvolvimento de cada aluno em específico, além de colaborar estrategicamente para a implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, a partir de “uma liderança democrático-participativa” (LIBÂNEO apud PINTO, 2011, p. 155). A formação inicial em Pedagogia associada ao conhecimento das teorias didático-pedagógicas e do currículo é apontada como indispensáveis para o exercício da função, juntamente com a formação continuada em serviço. (PINTO, 2011)

As contribuições do professor Celso Vasconcellos (2013), também, nos auxiliam a elucidar o quanto a coordenação pedagógica é uma função essencial no campo educacional, e seu compromisso ético e político na aglutinação de pessoas para a efetivação de um projeto transformador, visto que no campo da “práxis”, almeja-se a transformação da sociedade. Para o autor a “coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade” (VASCONCELLOS, 2013, p. 11).

O coordenador pedagógico é, sobretudo, um educador e como tal atua no campo da *mediação*, o que incute que deve acolher a equipe de professores e, ao mesmo tempo, “ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 89). Nessa

perspectiva, Vasconcellos (2013) confere ao coordenador pedagógico o papel de *intellectual orgânico*, termo de Gramsci¹⁵, que remete:

[...] aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas cabe ao coordenador fazer com sua “classe” (os seus professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala: Acolher, Provocar, Subsidiar e Interagir. (VASCONCELOS, 2011, p. 1)

Essas contribuições são importantes para elucidarmos o papel da coordenação pedagógica na escola e o quão complexa esta tarefa pode ser em um ambiente que envolve atribuições administrativas e pedagógicas, urgências, problemas estruturais, descontentamento, diversidade de opiniões e inúmeros desafios. Estes, além de exigir deste profissional o domínio de conhecimentos didático-pedagógicos, prescinde uma postura ética e consciente quanto aos fins pedagógicos e políticos da educação, bem como um posicionamento democrático, condizente com os pressupostos legais, que o possibilite mediar conflitos e saberes e ser um ponto de referência para a sua equipe, considerando que o coordenador, conforme o referencial teórico adotado é, essencialmente, um educador e que sua ação, como toda ação pedagógica, deve possuir fins emancipatórios e ser capaz de aglutinar pessoas em prol de um projeto.

3.4 Coordenação pedagógica na socioeducação: subsídios para pensarmos a atuação deste profissional no espaço socioeducativo

Até o momento, apresentamos a constituição da função de coordenação pedagógica na escola, onde se origina a maioria das pesquisas no campo da educação, por se tratar de um espaço que se configurou, ao longo dos anos, como *lócus* do saber, responsável pela perpetuação do conhecimento historicamente acumulado e palco dos processos que envolvem ensino e aprendizagem. Porém, sabemos que existem diversas maneiras de intercâmbio de conhecimentos e inúmeros espaços e atores que promovem a aprendizagem, tais como museus, teatros, movimentos sociais, associações de bairro, eventos culturais, plataformas digitais, redes sociais, entre outros.

De acordo com esse raciocínio, compreendemos que os centros de privação de liberdade da Fundação CASA, mesmo possuidores de um caráter sancionatório inerente

¹⁵ Ver GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a Organização da Cultura.

às medidas socioeducativas, se configuram em um espaço de aprendizagem, englobando atividades escolares – ensino formal e educação profissional - e não, necessariamente, escolares, de esporte, lazer, arte e cultura, projetos, etc. Deste modo, trazemos algumas contribuições teóricas para pensarmos o espaço socioeducativo e o trabalho do coordenador pedagógico.

Francisco e Fernandes (2017, p. 224) afirmam que o “não escolar pode ser encontrado naquilo que escapa, naquilo que desborda do normativo escolar”, sendo verificado em qualquer experiência ou ocasião que conglomerar aprendizagem e formação. Os autores ponderam que sob esse ponto de vista, inclusive na escola, podemos verificar rupturas, transgressões e vivências que se caracterizam não escolares. (FRANCISCO; FERNANDES, 2017)

Nesse sentido, problematizamos se as atividades não escolares promovidas na Fundação CASA, realmente se configuram como tal, por serem impostas em uma agenda pedagógica, ainda marcada por “processos educativos coercitivos, de controle do tempo e dos hábitos” (FRANCISCO; FERNANDES, 2017) dos adolescentes. Acreditamos que o não escolar, sob a ótica dos autores, possa ser encontrado, nos momentos de preponderância de uma educação emancipadora, de uma relação dialógica, de subversão ou de superação do núcleo rígido¹⁶ das medidas socioeducativas.

No que tange o escolar institucionalizado devemos considerar a especificidade da escola no *intramuros* da socioeducação e nos questionarmos como se dará o encontro entre os sujeitos e em qual contexto ocorrerá o processo educativo (RAMOS; PUCOVSKI, 2015). A este respeito, em um estudo sobre as políticas públicas de educação prisional, David e Oliveira (2016) salientam a questão do fracasso escolar e a dificuldade dessa problemática no contexto dos centros de privação de liberdade da Fundação CASA, constatando a utilização de material padrão, que desconsidera as necessidades e especificidades do público atendido, as salas multisseriadas, a fragmentação do ensino, o grande número de alunos que não dominam o sistema da língua e a precariedade da formação docente.

Vale ressaltar, como explicaremos no próximo tópico, que a educação escolar é desenvolvida por escolas da rede estadual, das quais os professores contratados temporariamente, se deslocam para ministrar as aulas nos centros de internação. Nem

¹⁶ Ações pedagógicas revestidas de coerção, que não consideram a participação ativa dos adolescentes no processo socioeducativo.

sempre, as escolas conhecem a realidade peculiar do espaço socioeducativo e os professores não recebem formação para tal. Em alguns centros, os coordenadores pedagógicos da escola se fazem presentes, em outros não, dificultando ainda mais a promoção da aprendizagem dos adolescentes, visto que os coordenadores pedagógicos da Fundação CASA acumulam inúmeras funções e não participação das formações ministradas pela diretoria de ensino.

Assim como Teixeira (2015), Ramos e Pucovski (2015) afirmam que os centros de internação se assemelham às chamadas instituições totais, nas quais “seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo” (p. 35453) e por características evidentes em sua estrutura física como grades, muros altos, arame farpado, portas fechadas. Nessas instituições o *cardápio* de atividades disponibilizado aos adolescentes possui um caráter impositivo e de troca, uma vez que cumprindo tudo que foi previsto, serão bem avaliados nos relatórios de acompanhamento da medida.

Além disso, as atividades são desenvolvidas pelos profissionais do setor pedagógico, professores e parceiros e acompanhadas pelos agentes de apoio socioeducativo, que representam o setor de segurança e disciplina. As regras com relação a materiais são rígidas e tudo deve ser conferido no início e no término da atividade. Normalmente, nenhum material pode permanecer nos quartos dos adolescentes, com exceção de livros e fotografias que, também, são controlados. As revistas aos adolescentes fazem parte da rotina diária do centro e dos quartos e espaço socioeducativo ocorrem semanalmente. (SÃO PAULO, 2014)

Essas considerações auxiliam-nos a pensar o espaço socioeducativo que se configura para o adolescente enquanto um novo mundo “instituído, temporariamente e por força da lei” (RAMOS; PUCOSKI, 2015, p. 35459), conflituoso e cheio de regras. Um local onde co-habitam diferentes concepções e visões do que seja o socioeducar refletindo no, já mencionado, paradoxo coercitivo x educativo.

O desafio da socioeducação é, justamente, garantir a predominância do caráter educativo, assegurando aos adolescentes as condições para o desenvolvimento de sua autonomia e a retomada de seu projeto de vida de maneira cidadã, em um ambiente onde pouco se pode escolher e quase tudo é obrigatório, uma vez que as atividades pedagógicas “se convertem como uma das formas fundamentais de concretizar a prevalência da dimensão educativa sobre a dimensão sancionatória, e favorecer o desenvolvimento pessoal e social do adolescente” (RIBEIRO; VELTEN, 2016, p. 660).

Nesse sentido, entre as atribuições do coordenador pedagógico está a garantia de efetivação da agenda pedagógica, atuando na articulação dos setores e buscando meios para favorecer o processo educacional dos adolescentes. Entendemos que coordenar pedagogicamente a equipe socioeducativa para promover ressignificações na vida dos adolescentes e uma formação para a cidadania, fornecendo-lhes condições para sua emancipação social, num espaço conflituoso e normativo como o da Fundação CASA, seja algo complexo e de difícil execução. (RAMOS; PUCOVSKI, 2015).

O único trabalho que encontramos sobre coordenação pedagógica na socioeducação foi uma monografia apresentada ao curso de especialização em coordenação pedagógica da Universidade de Brasília (UNB), intitulada *O coordenador pedagógico e a pedagogia de projetos no contexto socioeducativo*. Nesta, estudou-se a atuação deste profissional junto à equipe de professores do ensino formal em uma unidade de internação provisória do Distrito Federal, e a experiência dos mesmos com a implantação da pedagogia de projetos. Por se tratar de realidades distintas, encontramos poucas referências, sendo válido pontuar a coordenação pedagógica como peça fundamental na aplicação desta nova metodologia e a importância deste profissional ter uma escuta ativa e, a partir dela, auxiliar o grupo com suas dificuldades, anseios e demandas. (ARAÚJO, 2015)

No próximo tópico, apresentamos o que preveem os documentos da Fundação CASA sobre o trabalho do coordenador pedagógico e as funções que o mesmo é responsável nos centros de internação.

3.5 O papel do coordenador pedagógico nos centros de privação de liberdade da Fundação CASA segundo os documentos norteadores do trabalho

Esta seção é fruto de um artigo intitulado “O trabalho do coordenador pedagógico na Fundação CASA” apresentado por Fonseca e Souza no III Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos, em 2018, no qual se constatou que os documentos que orientam o trabalho do coordenador pedagógico nos centros de internação da Fundação CASA preveem como função assegurar a realização de todas as atividades pedagógicas previstas no PIA dos adolescentes e na agenda multiprofissional, tendo em vista os objetivos da socioeducação, entre eles a garantia de direitos e uma educação emancipadora que possa direcioná-los para caminhos diferentes do da prática infracional. (SÃO PAULO 2006; 2010)

Os centros de internação possuem um coordenador pedagógico cuja função é organizar, subsidiar, orientar e supervisionar os profissionais que integram o setor pedagógico, os quais se dividem como referências das áreas de Ensino Formal, Arte e Cultura, Educação Profissional Básica e Esporte e Lazer. Os agentes educacionais respondem pelas três primeiras, enquanto os profissionais de Educação Física, respondem pela área de Esporte e Lazer. Ser referência é auxiliar no desenvolvimento das atividades, acompanhar-las, orientar os profissionais que as ministram e oferecer apoio e suporte, sendo a ligação entre a coordenação pedagógica e os parceiros e professores. Normalmente, um dos pedagogos também é referência do Ensino Formal. Além disso, o coordenador pedagógico é incumbido de garantir a realização de todas as atividades pedagógicas previstas na agenda dos centros de internação, as quais, normalmente, iniciam às 7h00 e vão até às 21h00. (SÃO PAULO, 2010).

No que tange a escolarização dos adolescentes internos, esta ocorre por meio de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Fundação CASA, através da qual uma escola estadual é vinculada a instituição e são abertas salas multisseriadas que funcionam nos centro de internação. A atribuição das aulas é feita a professores contratados (normalmente categoria O), mas, em alguns casos, categoria F (possuem um mínimo de aulas garantidas no estado). As aulas podem ser atribuídas por áreas do conhecimento, possibilitando que um mesmo professor ministre até quatro disciplinas da mesma área. O coordenador pedagógico da Fundação CASA participa da atribuição e avaliação trimestral dos professores. (SÃO PAULO, 2017 apud FONSECA; SOUZA, 2019).

As aulas são ministradas em salas de aula com janelas cercadas por grades, controle de entrada, saída e movimentação, com vigia constante dos agentes de apoio socioeducativo (segurança), contagem de materiais e revistas. O currículo utilizado é o previsto para as escolas estaduais paulistas. A escolarização na socioeducação é um direito do adolescente e tem como princípio uma ação educativa que corresponda às suas necessidades e atente-se às especificidades do ensino nos centros de internação. (SÃO PAULO, 2017)

O Ensino Formal possui, além do coordenador pedagógico da Fundação CASA, o coordenador pedagógico da escola vinculadora. Ambos devem desenvolver um trabalho em parceria visando garantir a aprendizagem dos adolescentes. O primeiro responde pela orientação da equipe docente quanto às normas e regras da instituição e por fornecer subsídios referentes aos preceitos da socioeducação, bem como

acompanhar o desenvolvimento dos adolescentes nas aulas. (FONSECA; SOUZA, 2019). Ao coordenador da escola vinculadora compete:

[...] acompanhar a implementação da Proposta Pedagógica nas classes vinculadas, bem como realizar visitas e reuniões, e realizar a ATPC, incluindo o tema, identificando alternativas pedagógicas, estimulando a participação ativa e articulação com os professores que atuam nas classes, visando a reflexão sobre a prática docente nas classes vinculadas e com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (...). (SÃO PAULO, 2017, p. 34).

O trabalho em parceria dos dois coordenadores, juntamente com o pedagogo e o agente educacional referente do Ensino Formal é fundamental para fornecer o apoio necessário aos professores e adolescentes, bem como promover um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, inclusivo e que considere a especificidade do ensino no espaço socioeducativo, a rotatividade dos alunos, a vivência nem sempre positiva com a escola e sua heterogeneidade. Desse modo, é imprescindível a participação de todos esses atores no planejamento e replanejamento anual e nos ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), os quais, conforme o documento orientador, devem ocorrer parte na escola, parte na Fundação CASA. (SÃO PAULO, 2017)

Além de atuar junto aos professores e ao coordenador pedagógico da escola vinculadora, o coordenador da Fundação CASA deve atuar junto às demais áreas e em conjunto com a equipe socioeducativa do centro. Entre as atribuições do seu cargo estão a organização de reuniões do setor pedagógico e deste com os outros setores, e a garantia de formação continuada de sua equipe, bem como da sua. (SÃO PAULO, 2006)

Todos os profissionais do setor pedagógico são subordinados a coordenação pedagógica da Fundação CASA. Os demais setores (saúde e segurança) possuem seus próprios coordenadores. Porém, para que a prática socioeducativa ocorra, faz-se necessário a articulação e trabalho em conjunto dos mesmos.

Como já dito, a organização da agenda e garantia da realização das atividades pedagógicas são de responsabilidade do coordenador, primando pelo cumprimento do PIA do adolescente e a participação do agente educacional referente desse adolescente na construção e acompanhamento do mesmo. Para tal ele deve ter uma práxis integrada

e integradora, articulando o trabalho do setor pedagógico com os demais setores, considerando que, de acordo com o Caderno da Superintendência Pedagógica¹⁷:

[...] é co-responsável pela construção de uma equipe coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades assumidas e formalizadas no PPP da Unidade. Deve exercer o papel de elemento-chave na orientação e gerenciamento dos resultados do desempenho obtido pelos adolescentes frente às ações devidamente planejadas pelos educadores. (SÃO PAULO, 2010, p.56)

O Caderno traz, ainda, que o coordenador pedagógico coaduna os papeis de gestor e educador, o que torna inerente o compromisso de constituir-se, também, pesquisador e acrescenta que “esse conjunto de compromissos deve materializar-se na construção coletiva de uma rotina a ser vivenciada na unidade onde atua e em um plano de formação continuada da sua equipe.” (SÃO PAULO, 2010, p.57)

Em linhas gerais, as diretrizes da Fundação CASA asseveram que o coordenar possui “as funções articuladora, orientadora, mobilizadora e formadora, por meio de uma gestão democrática do setor e por compromissos firmados coletivamente no Projeto Político Pedagógico¹⁸ da instituição.” (FONSECA; SOUZA, 2019, p. 1092)

O preconizado pelos documentos da Fundação CASA se aproxima ao proposto por Franco (2008), Pinto (2011) e Vasconcellos (2011; 2013), que despontam, nesse estudo, como importantes referências sobre o campo da coordenação pedagógica. Mas quais as condições concretas para o exercício da coordenação pedagógica, tal qual propõem, em um ambiente conflituoso, coercitivo e contraditório como a da Fundação CASA? Como atuar de maneira democrática? Algumas alternativas podem ser encontradas na próxima subseção, onde tratamos do fenômeno da resistência à mudança manifesto nas organizações que passaram por grandes transformações e apresentamos alguns caminhos apontados pelo campo da gestão de pessoas para lidar com o mesmo, os quais podem contribuir para o trabalho do coordenador pedagógico na socioeducação.

¹⁷ Documento que estabelece as diretrizes e políticas do atendimento técnico-pedagógico na Fundação CASA.

¹⁸ Projeto Político Pedagógico é o documento que apresenta o referencial teórico e os objetivos educacionais de uma instituição, bem como os meios, recursos e organização necessária para que tais objetivos se concretizem. (FONSECA; SOUZA, 2019, p. 1092)

3.6 Cultura organizacional, resistência à mudança e gestão de um paradoxo: contribuições do campo da gestão de pessoas para o trabalho do coordenador

Para pensarmos as contradições e desafios do espaço socioeducativo, com o devido cuidado, trazemos algumas contribuições do campo da gestão de pessoas que compreende, em sua maioria, estudos voltados para as organizações capitalistas. Tais estudos podem nos ajudar a compreender as dificuldades do trabalho do coordenador pedagógico, bem como da gestão de pessoas em uma instituição que passou por grandes transformações. Assim, achamos válido trazer alguns conceitos e considerações sobre o desafio da gestão de um paradoxo e a resistência à mudança, considerando, conforme Vasconcelos (2013), a carência no campo da educação sobre essa temática.

O termo paradoxo nos remete a ideia de opostos. Na área de gestão de pessoas, existem estudos referentes à gestão da mudança, os quais, normalmente, compreendem a gestão de um paradoxo, isto é, de diferentes concepções presentes em uma mesma organização, em sua maioria, contrárias e pautadas, algumas em ideias do passado e outras em ideias atuais ou propostas comprometidas com o futuro da organização. Como já mencionado, direcionando o olhar para o nosso campo de estudos, fica evidente o paradoxo passado x presente. De um lado os resquícios de uma cultura organizacional pautada em tempos de embrutecimento, censuras e disciplina militar, do outro, uma proposta alinhada com ideários democráticos, com enfoque educativo.

Nesse contexto, faz-se imprescindível compreender que o trabalho desenvolvido na Fundação CASA, exige pessoas preparadas para serem exemplo de conduta, formadores de opinião e socioeducadores. O desafio que se impõe aos coordenadores pedagógicos é garantir os direitos preconizados pelo ECA, juntamente com os objetivos da socioeducação e lidar com o paradoxo Passado x Presente, que revela diferentes olhares na cultura organizacional da instituição, de um lado prevalecendo o caráter coercitivo e de outro o caráter educativo.

Os estudos sobre gestão de pessoas tomam como ponto de partida a cultura preponderante. Nesse sentido, o conceito de cultura organizacional ajuda-nos a compreender a ação humana nas organizações, o qual segundo definição de Chiavenato (1999) compreende:

[...] o conjunto de hábitos e crenças estabelecidos através de normas, valores, atitudes e expectativas compartilhados por todos os membros da organização. Ela refere-se ao sistema de significados

compartilhado por todos os membros e que distingue uma organização das demais. Constitui o modo institucionalizado de pensar e agir que existe em uma organização. A essência da cultura de uma empresa é expressa de maneira como ela faz seus negócios, a maneira como ela trata seus clientes e funcionários, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades ou escritórios e o grau de lealdade expresso por seus funcionários com relação à empresa. A cultura organizacional representa as percepções dos dirigentes e funcionários da organização e reflete a mentalidade que predomina na organização. (CHIAVENATO apud REZENDE, FREITAS; SILVA, 2011, p. 3)

Assim, quando pensamos em gestão de pessoas e atuação de pessoas, estamos lidando diretamente com a cultura organizacional que estas compartilham, envolta em valores e maneiras de pensar e agir aceitos pela organização. Um projeto de gestão que queira efetuar mudanças nessa cultura poderá encontrar resistências residentes não apenas no medo da mudança, mas, também, em constatações dos trabalhadores ao longo do tempo. Gray (2004) apresenta-nos a seguinte consideração:

A resistência é apresentada como a maior dificuldade de se implementar uma mudança, e muitos esforços são dedicados a procurar meios para superar essa resistência. Geralmente as pessoas resistem à mudança porque esta traz prejuízos a elas. E as prejudica não somente por questões psicológicas de medo e incerteza, mas por algumas razões bem claras, a maioria das iniciativas de gerenciamento da mudança confere pelo menos para alguns, mais trabalho, menos salário ou demissão. Se isso não fosse verdade, provavelmente não haveria resistência. Trata-se de um fenômeno multifacetado, e é possível pensar em uma situação em que haja resistência à mudança mesmo quando as pessoas têm vantagem com ela. (GRAY apud REZENDE; FREITAS; SILVA, 2011, p.4)

Desse modo, podemos pontuar que os trabalhadores apresentam resistência à mudança, normalmente, porque acreditam que esta trará malefícios a sua classe e que cabe aos gestores compreender e investigar as motivações dessa resistência, quais os grupos dentro da organização apresentam maior resistência e a causa desta para poder intermediar e intervir nessa situação, por meio de ações que garantam a participação efetiva dos trabalhadores em processos de transição.

Kotter e Schlesinger (apud CHIAVENATO, 2005, p. 442) indicam seis estratégias para contornar a resistência à mudança, das quais, destacamos quatro que melhor se alinham aos valores democráticos e consideram o fator humano como o centro da organização, são estas:

Comunicação e educação: A resistência à mudança pode ser superada ou reduzida por meio da prévia comunicação às pessoas, para ajudá-las a compreender a lógica e a necessidade da mudança. [...] *Participação e envolvimento:* Antes que a mudança aconteça, as pessoas precisam estar inseridas no processo. [...] *Facilitação e apoio:* A resistência potencial pode ser contornada, concedendo facilitação e apoio no sentido de ajudar as pessoas a se ajustarem à mudança. [...] *Negociação e acordo:* Outra maneira de lidar com a resistência é oferecer algo de valor em troca da mudança.

Neste recorte, enfatiza-se que a estratégia referente à Comunicação e a Educação ocupa um espaço central em qualquer processo de mudança. Cabendo aos gestores, além de comunicar os sujeitos sobre as mudanças previstas, prepará-los e educá-los para compreendê-las e terem condições de acompanhá-las. Nesse ensejo, torna-se necessário a construção de um canal que viabilize a comunicação e promova a aprendizagem.

Para Cardoso (2006):

[...] é necessário que se entenda a comunicação como um processo estratégico para a ação em uma realidade plural, dinâmica e complexa, que visa a provocação de comportamentos inovadores, criativos e dinâmicos do ponto de vista estratégico e que funciona, de maneira democrática, como disseminadora dos objetivos e dos valores culturais da empresa para públicos internos e externos. (CARDOSO, 2006, p. 1127)

A partir desses apontamentos teóricos pode-se evidenciar a importância da comunicação nas organizações e como algumas problemáticas surgem no ambiente de trabalho justamente por falhas de comunicação - os famosos ruídos - e ausência de ferramentas que facilitem a comunicação, constatando-se a necessidade da criação de espaços democráticos de comunicação na empresa, valorizando-se o ser humano e dando voz a ele, considerando-se a afetividade e a subjetividade, para que este possa promover uma cultura dialógica e buscar maneiras de contribuir para a concretização dos objetivos da organização.

No que concerne a educação em âmbito organizacional, torna-se imprescindível a promoção de Treinamentos e Desenvolvimento do corpo funcional para a efetivação de mudanças, pois:

Como o foco do processo de mudança organizacional é atingir uma forma de agir mais efetiva para a consecução dos objetivos organizacionais, busca-se então, através do processo de aprendizagem, uma maior competência das pessoas na organização. A competência, neste contexto, é definida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à consecução de determinado propósito. (MATTOS, 2002, p.14)

Para Chiavenato (1999):

Desenvolver pessoas não é apenas dar-lhes informação para que elas aprendam novos conhecimentos, habilidades e destrezas e se tornem mais eficientes naquilo que fazem. É, sobretudo, dar-lhes a formação básica para que elas aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos e se tornem mais eficazes naquilo que fazem. Formar é muito mais do que simplesmente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana. (Chiavenato, 1999, p.90)

Por conseguinte, o intuito é formar pessoas que sejam capazes de exercer o movimento da ação-reflexão-ação, isto é, refletirem sobre a sua prática e mudarem suas atitudes. No âmbito da Aprendizagem Organizacional, aquela desenvolvida pela e para a organização, Moresi (2001) explica que há diferença entre o Aprendizado Individual e o Aprendizado Organizacional. Segundo o autor, o Aprendizado Organizacional ocorre da seguinte maneira:

Primeiro, a aprendizagem organizacional ocorre por meio de percepções, conhecimentos e modelos mentais compartilhados. Assim sendo, as organizações podem aprender somente na velocidade em que o elo mais lento da cadeia aprende. A mudança fica bloqueada, a menos que todos os principais tomadores de decisão aprendam juntos, venham a compartilhar crenças e objetivos e estejam comprometidos em tomar as medidas necessárias á mudança. Segundo, o aprendizado é construído com base em conhecimentos e experiências passados, isto é, com base na memória. A memória organizacional depende de mecanismos institucionais (por exemplo, políticas, estratégias e modelos explícitos), usados para reter conhecimento (Stata apud Moresi, 2001). Naturalmente, as organizações dependem também da memória dos indivíduos. (MORESI, 2001, p. 5)

Moresi (2001) explicita, assim, a complexidade do processo de Aprendizagem das organizações e a necessidade de compartilhamento dos conhecimentos e objetivos e o comprometimento de todos os envolvidos para com a organização, bem como a atuação de líderes da mudança e táticas que promovam a memória organizacional.

Além da estratégia apresentada como fundamental para qualquer mudança “*Comunicação e Educação*”, destacam-se do mesmo modo a “*Participação e envolvimento*”, que trata da necessidade das pessoas estarem inseridas no processo de mudança e participarem ativamente desta, para não se sentirem estranhas a nova realidade proposta.

Destaca-se, também, a estratégia de “*Negociação e Acordo*”, a qual se vincula a propostas atreladas a valorização do salário, desse modo, o ideal seria acrescentar no plano de cargos e carreiras, incentivos financeiros ligados a formação continuada dos servidores e adequação a mudança da organização. Além de estratégias como bonificação por resultados e avaliações continuadas do desempenho da função podendo acarretar mudanças verticais na carreira e a possibilidade de nomeação para cargos de confiança, respaldada nas avaliações, formação e eleição.

As quatro estratégias apresentadas compreendem uma Gestão da Mudança junto com os servidores, respaldada no diálogo, na aprendizagem organizacional, valorização salarial, envolvimento e, conseqüentemente, em uma gestão democrática. Kotter e Schlesinger (apud CHIAVENATO, 2005, p. 442) apresentam ainda estratégias coercitivas, normalmente adotadas pelas organizações para combater a resistência a mudança, sendo estas: “*Manipulação e cooptação*” e “*Coerção*”, as quais englobam estratégias secretas de influenciar a mudança, perdas de cargos, transferências e demissões e por tal motivo não se inserem em uma gestão democrática pautada no ser humano como eixo central da organização. No campo da educação, encontramos nas diretrizes de uma gestão democrática ferramentas para lidar com a resistência a mudança, visto que coaduna como princípios centrais o trabalho coletivo, a descentralização das decisões, o compartilhamento de saberes e a participação de todos os envolvidos na efetivação de fins comuns.

4 PESQUISA DE CAMPO E PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção buscou-se apresentar os caminhos percorridos pela pesquisa, elucidando cada uma das etapas e seu percurso metodológico e apresentar os resultados obtidos.

Considerando a natureza do objeto e do problema da pesquisa, propõe-se como percurso metodológico a pesquisa de cunho qualitativo. A tarefa do pesquisador qualitativo consiste em interpretar os conceitos provenientes do campo da pesquisa, para dar-lhes uma forma que se inscreve, ela própria, na tradição científica. Este paciente trabalho de construção passa pelo estabelecimento da relação entre o detalhe cotidiano, e mesmo banal, e a estrutura global que lhe confere um sentido. (DESLAURIERS; KÉRIST, 2007). A investigação qualitativa coloca em destaque “a preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações” (BOGDAN; BICKLEN, 1997, p. 91). Em síntese, a abordagem qualitativa requer um pesquisador atento e cuidadoso, um instrumento de coleta que atenda aos objetivos da pesquisa, o tratamento dos dados coletados e o domínio do método de análise escolhido. Segundo Minayo (1995):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21-22)

Assim, fez-se necessária uma pesquisa de campo que possibilitou, a partir de um instrumental definido, o levantamento dos dados referentes ao fenômeno estudado. A seguir, descrevemos a relação da pesquisadora com o lócus da pesquisa e cada uma das etapas da coleta e tabulação dos dados.

4.1 Relação da pesquisadora com o Lócus da Pesquisa

A pesquisadora trabalhou como pedagoga na instituição pesquisada de dezoito de junho de dois mil e doze até fevereiro de dois mil e dezenove. Nesse tempo, passou por dois centros de atendimento a adolescentes, sendo o primeiro referente à medida

socioeducativa de semiliberdade, no qual ficou apenas seis meses, e o segundo um Centro de Internação, no qual trabalhou até primeiro de fevereiro do ano vigente, quando exonerou do cargo para assumir outro concurso público.

Em sua primeira experiência na Casa de Semiliberdade exerceu informalmente a função de gestão do setor pedagógico, pois nestes centros não há coordenadores comissionados e os pedagogos são incumbidos de desempenhar a função de estrutura e funcionamento e organização de um modo geral do setor, respondendo pela definição de profissionais referências de adolescente, pelo encaminhamento mensal dos quadros e planilhas, entre outras atividades.

Já no Centro de Internação, os pedagogos auxiliam os coordenadores pedagógicos na prática socioeducativa. A previsão é que cada centro possua, no mínimo, dois pedagogos, sendo um responsável pela Estrutura e Funcionamento do setor (parte burocrática) e o outro responsável pelas Práticas Pedagógicas, auxiliando na organização do trabalho com os adolescentes, dando suporte ao coordenador pedagógico, aos agentes educacionais e professores da rede, e desenvolvendo atividades, como oficinas de alfabetização e letramento.

No centro em que a pesquisadora trabalhou, ela foi a única pedagoga, na maior parte do tempo, tendo acumulado as duas funções e tendo acompanhado o trabalho de dois coordenadores pedagógicos. Desde o início, evidenciou a importância e complexidade do exercício da coordenação pedagógica em uma instituição como a Fundação CASA e a ausência de estudos a respeito. Ao longo dos anos como pedagoga, recusou-se por quatro vezes a ser comissionada como coordenadora pedagógica, por ter consciência das dificuldades, acúmulo de funções e sobrecarga dos coordenadores.

Assim, na ânsia de poder contribuir com o desenvolvimento do trabalho socioeducativo, em dois mil e dezessete, a pesquisadora decidiu escrever um projeto para a seleção de mestrado sobre o trabalho do coordenador pedagógico na socioeducação, uma área carente de pesquisas e que a instiga desde o ingresso na instituição.

4.2 Procedimentos de Coleta e Tabulação de Dados

A coleta foi realizada por meio da aplicação de questionários em sete centros de internação de uma divisão regional da Fundação CASA e pela análise de documentos disponíveis na página virtual da mesma. Inicialmente, propôs-se a participação de sete

coordenadores e catorze servidores concursados como agentes educacionais, alocados em sete centros de internação de uma divisão regional da Fundação CASA, que abrange sete cidades do interior paulista. Em um dos centros, conforme explicaremos adiante, a coordenadora pedagógica se recusou a participar da pesquisa, incidindo em um total de seis coordenadores participantes.

O número de servidores do setor pedagógico varia de acordo com a capacidade de lotação do centro de atendimento e o modelo arquitetônico. Em consonância com os objetivos específicos, a escolha dos participantes se deu de maneira a contemplar os coordenadores pedagógicos dos centros pesquisados e dois agentes educacionais que respondem diretamente a este gestor. Para escolha dos agentes foi adotado o critério de tempo na instituição, contemplando o mais antigo e o mais novo no cargo.

Como instrumento de coleta de dados optou-se pela construção de questionários compostos por questões mistas, baseados no modelo de Pinto (2011) e adequados a realidade da Fundação CASA e ao problema de pesquisa do presente projeto (Apêndice A). As informações coletadas referem-se às concepções, visões e valores dos coordenadores pedagógicos e agentes educacionais e envolvem características e desafios do cotidiano do trabalho na instituição.

Os questionários constituem-se em uma técnica de coleta de dados e podem ser compostos por questões abertas ou fechadas (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Na presente pesquisa os questionários compreendem questões de ambas as naturezas. Porém, cabe pontuar que existem divergências sobre as vantagens e desvantagens das perguntas abertas ou fechadas, a este respeito, conforme Gunther (2003):

[...] pode-se sumariar a discussão nos seguintes termos: para uma pesquisa inicial, exploratória, não conhecendo a abrangência ou a variabilidade das possíveis respostas, são necessárias perguntas abertas. Uma vez que se conhecem os tópicos geralmente mencionados pelos respondentes acerca de uma dada temática, especialmente quando existem muitos respondentes e/ou pouco tempo, deve-se usar perguntas fechadas. (GUNTHER, 2003, p. 16)

Por se tratar de um campo escasso em pesquisas e uma amostra relativamente pequena de participantes, optou-se, então, por mais questões abertas, do que fechadas. Entre as vantagens da aplicação de questionários em detrimento a outras técnicas de coleta de dados destacam-se o baixo-custo e as diversas possibilidades de aplicação, a

saber, pessoalmente, individual ou em grupos, via e-mail, correio, telefone, entre outras. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

Com relação às autorizações para a pesquisa, inicialmente, foi enviado o projeto e protocolado requerimento de pesquisa junto a Escola para Formação e Capacitação Profissional da Fundação CASA, em conformidade com o disposto na portaria 155 de 2008 que apresenta os critérios e normas para a realização de pesquisas na instituição e salienta que deve haver autorização do gabinete da presidência (Anexo A).

Após a anuência da instituição pesquisada, o projeto de pesquisa foi submetido à análise na Plataforma Brasil para arguição do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (Anexo B). Antecipadamente, informamos que, para garantir a preservação da identidade dos participantes, os centros da Fundação CASA não são identificadas individualmente, nem os nomes dos servidores, tendo estes a garantia do anonimato.

A coleta de dados foi iniciada no segundo trimestre de dois mil e dezenove e concluída na primeira semana de julho. Em quatro centros foi possível a aplicação dos questionários, pessoalmente, pela pesquisadora. Nos outros três centros, os questionários foram encaminhados via e-mail ou entregues aos participantes para posterior recolhimento, de maneira combinada com cada um.

Juntamente com os questionários, foi entregue aos participantes, em duas vias, um termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE - (Apêndice B) explicando a pesquisa, afirmando sua participação voluntária e garantindo o sigilo de suas identidades. O mesmo foi preenchido, assinado e devolvido à pesquisadora para arquivamento.

Nos cinco centros em que os questionários foram aplicados pessoalmente, foi possível reunir todos os participantes da pesquisa no mesmo dia, em uma sala de reuniões, onde a pesquisadora se apresentou e expôs os objetivos do estudo, conforme descritos no TCLE. Assim, os questionários foram respondidos e entregues todos neste dia.

Em dois centros que não foi possível a aplicação pessoalmente, por serem mais distantes, a pesquisadora encaminhou um e-mail para o diretor regional com os questionários e o termo de consentimento livre e esclarecido anexos, e explicando a pesquisa e os procedimentos. O mesmo reencaminhou o e-mail para os centros e solicitou devolutiva para o correio eletrônico da pesquisadora.

Em um centro os questionários foram entregues para os participantes e depois recolhidos. Neste, mesmo após a explicação da pesquisadora, a coordenadora pedagógica se recusou a participar da pesquisa, alegando que possuía razões específicas para fazê-lo.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada uma leitura minuciosa para iniciarmos a descrição e análise dos dados. Inicialmente, foi realizado o tratamento dos dados em arquivo de Excel. As questões foram colocadas em colunas verticais, seguidas por todas as respostas fornecidas pelos participantes com nomes fictícios, essa configuração facilita o processo de busca de respostas que se assemelham e se distanciam, além de facilitar o processo de contagem do número de vezes que as respostas apareceram.

A partir da leitura e contabilização das respostas foram construídos quadros para facilitar a interpretação dos dados, tanto pela pesquisadora, quanto pelas leitoras e leitores. A partir dos quadros, foi possível realizar inferências e relacionar os resultados, além de articulá-los com a literatura e documentação que fundamenta a presente pesquisa.

4.3 Perfil dos participantes da pesquisa

A partir da organização descrita, reunimos informações gerais dos participantes da pesquisa referentes à idade, gênero, tempo de serviço na Fundação CASA, tempo em comissão como coordenador pedagógico, cargo de origem e formação, o que nos possibilitou traçar um perfil geral destes e realizar algumas inferências. Primeiramente, apresentamos os coordenadores pedagógicos.

Dos sete centros pesquisados, seis possuíam mulheres no cargo de coordenadoras pedagógicas e apenas um possuía homem, com idades entre 31 e 42 anos. Não vamos nos ater nesta discussão de gênero, porém chama a atenção o número maior de mulheres em cargos de gestão, mas, ao mesmo tempo, é preciso considerar que a coordenação pedagógica é ligada ao magistério e, historicamente, as profissões que se relacionam com o cuidar e o educar, foram atribuídas às mulheres. Talvez, se estivéssemos realizando a mesma pesquisa com os coordenadores de equipe (segurança) ou diretores de centro, a realidade seria outra.

Com relação à formação dos seis coordenadores participantes da pesquisa verificou-se que nenhum possui licenciatura em Pedagogia, reforçando a questão

pontuada por Pinto (2011) e outros autores com relação à dificuldade de se construir a identidade de um profissional que ora deve ser pedagogo, ora apenas licenciado em uma das áreas do currículo. Além disso, faz-se necessário pontuar que são os cursos de Pedagogia que dedicam parte de sua grade curricular e estágios à formação de gestores educacionais.

A seguir, apresentamos dados referentes à formação inicial, pós-graduações, cargo de origem e tempo em comissão dos coordenadores participantes da pesquisa.

Tabela 1: Dados referentes aos coordenadores pedagógicos

Formação Inicial	Pós-graduação	Área	Cargo de Origem	Tempo em Comissão como CP
Licenciatura em Matemática	Não		Agente educacional	6 anos
Licenciatura em Letras	Sim	Leitura e Interpretação de Textos	Agente educacional	1 ano e 3 meses
Licenciatura em Educação Física	Sim	Gestão Pública e Gestão de Pessoas	Profissional de Educação Física	2 anos e 10 meses
Licenciatura em Ciências Biológicas	Sim	Gestão de Pessoas	Agente educacional	4 anos
Licenciatura em Educação Física	Não		Profissional de Educação Física	2 anos e 4 meses
Licenciatura em Letras	Não		Agente educacional	4 meses

Conforme pontuado acima, verifica-se que todos são licenciados em uma das áreas do currículo. No tocante a pós-graduação, apenas três possuem, sendo duas coordenadoras pós-graduadas em gestão de pessoas. Observa-se, também, que nenhuma das pós-graduações são referentes ao campo da gestão educacional e coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica na Fundação CASA é um cargo em comissão. Normalmente, um servidor do setor pedagógico é comissionado como tal. No caso dos seis participantes da pesquisa, em relação ao cargo de origem, verificou-se que quatro são agentes educacionais e dois profissionais de Educação Física. Vale ressaltar que,

mesmo existindo pedagogos no quadro do setor pedagógico, em nenhum dos casos, encontrou-se um no desempenho da função.

Com relação ao tempo de serviço na instituição, a maioria dos coordenadores pedagógicos possui entre seis e nove anos e uma coordenadora pedagógica possui dezessete anos, dado que revela que todos foram contratados após a transição de Febem para Fundação CASA, ocorrida no ano de dois mil e seis, e já sob orientação do Caderno da Superintendência Pedagógica, documento orientador do setor pedagógico, publicado em dois mil e dez.

Observou-se, no que se refere ao tempo de comissão, que a maioria possui menos de três anos no cargo, evidenciando que, por se tratar de um cargo que envolve indicação, pode haver grande rotatividade.

Em continuidade, apresentaremos os catorze agentes educacionais participantes da pesquisa. Vale retomar que foram dois participantes de cada centro, sendo o critério de escolha, o com mais tempo e o com menos tempo na instituição. Dentre os catorze participantes, verificou-se, também, uma maioria de mulheres, totalizando 11, trazendo à tona, novamente, a questão do gênero. Com relação à idade dos catorze participantes, 7 possuem entre 30-40 anos, 2 estão entre 40-50 anos e 4 possuem entre 50-60 anos. Observa-se uma maioria abaixo dos 40 anos. Na tabela 2, apresentamos os dados referentes à formação inicial, pós-graduação e tempo de serviço dos agentes educacionais.

Tabela 2: Dados referentes aos agentes educacionais

Formação Inicial	Pós-graduação	Área	Tempo de serviço na Fundação CASA
Serviço Social	Não		13 anos
Licenciatura em Letras	Não		5 anos
Psicologia	Sim	Coordenação de grupos e Psicoterapia Grupal	13 anos
Licenciatura em Ciências Biológicas	Não		7 meses
Direito e Filosofia	Não		13 anos
Biologia	Sim	Educação Ambiental e Avaliação de área	7 anos

		degradadas	
Não declarada	Não		10 anos
Licenciatura em Letras e Pedagogia	Sim	Libras	6 meses
Licenciatura em Educação Física	Sim	Biomecânica e Fisiologia do exercício	13 anos
Licenciatura em Letras	Não		5 anos
Ciências Sociais	Não		8 anos
Licenciatura em Letras e Pedagogia	Não		5 anos
Direito	Sim	Direito Criminal e da Infância	13 anos
Ciências Sociais	Não		6 anos

Em relação à formação inicial, observamos que 9 agentes educacionais possuem licenciatura em uma das áreas do currículo, uma não declarou e 4 possuem formação inicial em áreas que não são da educação, sendo dois com formação em Direito, uma com formação em Psicologia e um com formação em Serviço Social.

Segundo o Caderno da Superintendência Pedagógica, os agentes educacionais atuam em duas frentes: a referência de área e a referência de adolescente. Ser referência dos adolescentes incute acompanhá-los em seu percurso socioeducativo, participar da elaboração do seu PIA (Plano Individual de Atendimento) e auxiliá-los e orientá-los no desenvolvimento da medida. A referência de área compreende ser um elo entre a instituição e os parceiros, auxiliando na organização e desenvolvimento de cada área – Escolar, Arte e Cultura e Educação Profissional. (SÃO PAULO, 2010)

Os agentes educacionais também desenvolvem projetos pedagógicos junto aos adolescentes. É importante descrever a atribuição do cargo para elucidarmos a importância da formação inicial na área da educação. Contudo, o primeiro concurso para agentes educacionais, ocorrido no ano de dois mil e seis, não exigia licenciatura. Apenas, a partir de dois mil e nove¹⁹, a licenciatura em uma das áreas do currículo passou a ser requisito para ingresso no cargo.

No que tange o tempo de serviço na instituição, evidenciamos que cinco agentes educacionais são do primeiro concurso, com 13 anos de serviço, uma possui 10 anos, seis possuem entre 5 e 8 anos e duas possuem menos de um ano. Os agentes

¹⁹ Edital disponível em: www.vunesp.com.br

educacionais com mais tempo de serviço acompanharam a transição de FEBEM para Fundação CASA e a reformulação teórico-metodológica da instituição.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos, a partir da aplicação dos questionários, os quais foram organizados na ordem das temáticas contidas nas questões. Buscamos empreender algumas reflexões, a partir do que os participantes da pesquisa pontuaram, dialogando com o referencial teórico do trabalho, os documentos coletados no portal da Fundação CASA e a legislação vigente, conforme apresentamos a seguir.

5.1 Principais dificuldades do trabalho socioeducativo

A primeira questão feita aos coordenadores pedagógicos e agentes educacionais teve como tema as dificuldades do trabalho socioeducativo. Os desafios apontados por eles foram muitos e abordam desde gestão de pessoas (em nível macro e micro institucional), à falta de continuidade do trabalho, referente ao adolescente egresso. Abaixo, apresentamos as dificuldades pontuadas pelos participantes da pesquisa e o número de vezes que apareceram nas falas dos mesmos. Na questão foi solicitado que os participantes elencassem as dificuldades, por este motivo o número total de citações ultrapassou o número de participantes.

Quadro 1 – Principais Dificuldades do Trabalho Socioeducativo segundo os coordenadores pedagógicos e os agentes educacionais

Dificuldades do Trabalho Socioeducativo	Nº de Coordenadores Pedagógicos	Nº de Agentes Educacionais
Trabalho Burocrático do Setor Pedagógico	1	
Gestão de pessoas (Quebra de paradigmas, Melhor Aproveitamento das habilidades profissionais da equipe, Resolver problemas interpessoais dos servidores, Profissionais muito antigos que não inovam, Agentes educacionais que não compreendem seu papel, Falta de comprometimento dos servidores, Resistência ou Não Compreensão das diretrizes institucionais, Profissionais que não acreditam na socioeducação, Falta de Coesão entre as equipe)	14	3
Dificuldades com os Adolescentes	1	
Aliar teoria e prática institucional	1	
Falta de investimentos nos cargos de gestão	1	
Escassez de recursos para a prática pedagógica	2	10
Dificuldade de efetivar a participação da família na medida socioeducativa	1	2
Ausência de Capacitação para os Servidores (por parte da instituição)	2	4
Falta de respaldo / suporte psicológico para os servidores		2

Decisões judiciais que não observam a individualidade do adolescente	1	1
Dificuldades com a Equipe Socioeducativa (pedagogos, agentes educacionais, profissionais de educação física, agentes de apoio socioeducativo, etc.)	4	7
Falta de continuidade do trabalho / Adolescente egresso		3
Falta de Planejamento / Falta de tempo para planejar		4
Ausência de Reuniões Periódicas de Planejamento e Avaliação da Prática Pedagógica		1
Ausência da Coordenação Pedagógica da Escola Vinculadora da Rede Regular de Ensino		1

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

No quadro acima, podemos destacar a Gestão de Pessoas como carro chefe das dificuldades pontuadas pelos coordenadores pedagógicos. Os agentes educacionais, por sua vez, indicaram a escassez de recursos seguida por dificuldades com a equipe socioeducativa, como os maiores dificultadores de seu trabalho.

O termo gestão de pessoas apareceu explicitamente na fala de um coordenador pedagógico, mas evidenciamos referências na fala dos demais. Para o coordenador Antônio uma de suas maiores dificuldades é a “Gestão de pessoas e de várias áreas e parceiros ao mesmo tempo”. A coordenadora Cássia aponta que é difícil a “comunicação e alinhamento de procedimentos em prol do atendimento”. A coordenadora Daniela relata que sua maior dificuldade é “resolver problemas interpessoais, “fofocas” e lidar com profissionais que estão “desanimados, só sabem reclamar e aplicam as mesmas atividades.” A coordenadora Fernanda corrobora afirmando que “questões pessoais dos servidores que são trazidas para o trabalho” dificultam sua gestão.

A coordenação pedagógica é um cargo de comissão e suas atribuições estão listadas no Art. 7º da Portaria Normativa nº 103 de 2006, dentre estas não se encontra explicitamente o termo “gestão”, contudo, podemos inferir que esta função é atribuída ao coordenador, quando encontramos a descrição de deveres como o constante no inciso V, desta mesma Portaria: “orientar, acompanhar e avaliar o desempenho dos servidores sob sua coordenação” (SÃO PAULO, 2006). Além disso, no Caderno da Superintendência Pedagógica (2010) o mesmo aparece como parte da equipe gestora dos centros.

Em linhas gerais, a gestão de pessoas corresponde a “uma função gerencial que tem por objetivo a cooperação dos indivíduos que formam a organização, com foco no alcance dos objetivos organizacionais e individuais” (SILVA; SANTOS; CAFFÉ FILHO, 2019, p. 643). No setor público, cabe especificar que a gestão de pessoas

assume um fundamental papel frente às mudanças na sociedade e os serviços prestados à população, podendo incidir na melhoria da qualidade dos mesmos, destacando-se sua importância na construção de um compromisso coletivo com os objetivos da organização e dos gestores como mediadores desse processo. (SILVA; SANTOS; CAFFÉ FILHO, 2019)

Neste sentido, um dos maiores pesquisadores do campo, Chiavenato (2008, p. 14) aduz que “no seu trabalho, cada administrador [...] desempenha as quatro funções administrativas que constituem o processo administrativo, a saber: planejar, organizar, dirigir e controlar”, o que nos leva a conclusão supracitada, ainda, para o autor, “A moderna Gestão de Pessoas (GP) consiste em várias atividades integradas entre si no sentido de obter efeitos sinérgicos e multiplicadores tanto para as organizações como para as pessoas que nelas trabalham”, cabe, por conseguinte, ao coordenador pedagógico dispor de ações que visem à melhoria do centro e, ainda, a qualidade do trabalho desenvolvido pelos agentes subordinados a ele.

A gestão de pessoas é, portanto, uma ferramenta de suma importância para os coordenadores pedagógicos e para a macrogestão da instituição, podendo auxiliar nos processos de mudança e no comprometimento dos servidores com os fins da socioeducação, fornecendo aportes para uma gestão que valorize o humano e dê subsídios para o seu desenvolvimento profissional, conforme Gil (2007):

Dentre o amplo leque de atividades relativas à gestão de pessoas destacam-se: o recrutamento e seleção de pessoal, a descrição de cargos, a análise de cargos e salários, o treinamento ou capacitação, o acompanhamento do desempenho, a criação de condições ambientais e psicológicas satisfatórias para a atuação das pessoas, e a avaliação de desempenho/resultados, no entanto, é importante ressaltar que essas atividades encontram-se intimamente relacionadas entre si, e inclusive acabam influenciando-se ao longo do tempo. (SILVA; SANTOS; CAFFÉ FILHO, 2019, p. 645)

Nesse amplo rol de atividades, podemos destacar as que se relacionam com a coordenação pedagógica na socioeducação como a capacitação, acompanhamento, criação de condições para o trabalho e avaliação. Contudo, as falas dos coordenadores indicam a dificuldade de atuar no campo da gestão de pessoas e a necessidade frente à demanda de um trabalho multidisciplinar e articulado de todas as equipes, uma vez que, além da equipe pedagógica, existem parceiros e outras equipes que precisam contribuir para que o previsto se efetive na prática cotidiana da instituição. É um trabalho que

exige, ao mesmo tempo, um olhar para o escolar institucionalizado, o não escolar e a gestão de pessoas de diferentes cargos e pontos de vista.

Os apontamentos acima incorrem para uma necessária reflexão sobre a formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos e em que medida ela os prepara para tais atribuições. Sabemos que os coordenadores são todos licenciados em uma das áreas do currículo e a maioria pontuou a ausência de formação e orientações por parte da instituição, o que nos leva a questionar se os mesmos possuem conhecimentos que os auxiliem a atuar no campo de gestão de pessoas, considerando sua área de formação e a ausência de cursos de formação continuada.

Essa precariedade na formação dos coordenadores preocupa, uma vez que, a área de Gestão de Pessoas dispõe de ferramentas para a gestão do paradoxo coercitivo x educativo, fornecendo alternativas para a formação, motivação e mobilização da equipe e, ainda, para a realização de processos de mudança, dado que o preconizado nos documentos atuais compreende a necessidade de uma nova postura, que esbarra em barreiras históricas, econômicas, culturais, psíquicas, sociais, comodismos e preconceitos, tornando-se necessário um olhar aprofundado sobre a socioeducação e para questões que vão além dos muros da instituição.

A tensão existente entre o coercitivo e o educativo, dificilmente deixará de existir, pois precisamos considerar o contexto social em que a instituição está inserida, o qual revela um autoritarismo e uma cultura punitiva enraizados em nossas relações, desde o Brasil colônia, e nas políticas voltadas para crianças e adolescentes, ao longo dos anos. Contudo, faz-se necessário buscar maneiras de lidar com essa problemática e, a partir da tensão, gerar e agregar conhecimentos e modos de agir diante das dificuldades e discordâncias, lançando mão de estratégias que enfoquem o ser humano e o mobilizem a mudar, competência esta da gestão de pessoas e dos gestores da mudança. A este respeito, cabe refletir, também, até que ponto treinamentos pontuais (quando existem), atuam na transformação das consciências, num processo de reflexão que auxiliaria na mudança da forma de atuar, ressaltando-se a necessidade da pessoa se reconhecer naquilo que faz. Essa ideia pressupõe uma visão do todo e uma consciência clara por parte do trabalhador da finalidade do trabalho que desenvolve.

Nessa linha de pensamento, algumas das dificuldades mencionadas pelos coordenadores pedagógicos remetem-se a “resistência ou não compreensão das diretrizes” e a “quebra de paradigmas”, evidenciando o quanto necessário se faz o investimento na formação dos servidores e gestores que terão que auxiliar a instituição

na efetivação de seus preceitos, pois conforme ressalta a coordenadora Cássia²⁰, entre as maiores dificuldades do trabalho socioeducativo estão a “1) quebra de paradigmas (conceitos sobre a atuação socioeducativa); 2) Aliar questões teóricas (...) e as práticas institucionais (...)”.

Nesse sentido, os gestores da Fundação CASA, tem papel fundamental na efetivação dos objetivos institucionais, os quais, como toda instituição pública, visam o bem comum. Desse modo, é importante considerar que:

Ao ingressar na administração pública o trabalhador precisa estar ciente de que a motivação para a existência de um cargo público é a prestação do serviço à população (CF, 1988). Sendo assim, é relevante buscar construir convergências entre o interesse público e os interesses pessoais do ocupante do cargo. (ANDRADE, 2017, p. 40)

Vasconcelos (2013) afirma que os estudos referentes ao fenômeno de resistência à mudança são escassos no campo educacional, porém precisamos considerar que em toda instituição que passa por grandes transformações, haverá sempre o desafio de alinhar o previsto legalmente com as práticas cotidianas. A coordenadora Daniela elenca entre suas maiores dificuldades:

(...) profissionais antigos que não buscam inovar (...), agentes educacionais que não compreendem muito o seu papel, sinto eles um pouco perdidos, não conseguem compreender a importância de estar junto com os adolescentes no dia a dia, ficam correndo para lá e para cá, não conseguem trabalhar realmente as necessidades dos adolescentes (Coordenadora Daniela).

A coordenadora Fernanda aponta como dificultadores a “falta de comprometimento de alguns servidores com os princípios da administração pública; falta de compreensão acerca das diretrizes e procedimentos institucionais (...)”. A coordenadora Gisele corrobora afirmando que o “desconhecimento e resistência às diretrizes por parte de alguns servidores” dificulta seu trabalho. Essa resistência pode ter origem em diferentes fatores, como destaca Vasconcellos (2013):

(...) falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica natural diante de situações novas, posicionamento ideológico (não concordância com valores, princípios da nova concepção), questões de relacionamento interpessoal, ser mero reflexo do não saber fazer, ou até mesmo pela percepção da falta de condições

²⁰ Os centros de internação foram nomeados com letras de A a F e os coordenadores pedagógicos receberam nomes fictícios com a letra inicial do centro a que pertencem. Os agentes educacionais também receberam nomes fictícios.

para por em prática (falta esta não reconhecida por quem está propondo a mudança). (VASCONCELLOS, 2013, p. 64)

Evidenciamos nas falas de quatro coordenadores pedagógicos uma dificuldade de lidar com essa resistência, desconhecimento, não compreensão ou até mesmo negação das diretrizes da Fundação CASA, por parte de alguns servidores, o que como bem pontuou Vasconcellos (2013,) pode ter origem em diversos fatores, inclusive de ordem ideológica, visto que muitos conservam um olhar pautado no Código de Menores, mesmo em tempos de ECA e proteção integral. Assim, cabe dizer que as diretrizes da Fundação CASA são norteadas pela legislação vigente em âmbito federal e estadual, destacando-se o ECA, o SINASE, o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo e o Regimento Interno da instituição, e orientam o trabalho desenvolvido nos centros de internação.

Podemos sintetizar como principais diretrizes do trabalho socioeducativo o respeito ao ser humano e o caráter educacional das medidas. Porém, vale lembrar que se trata de uma instituição que passou por uma transição para se adequar a legislação vigente e na cultura organizacional ainda há resquícios da visão menorista, contribuindo para essa dificuldade de quebrar paradigmas, rótulos, estereótipos e preconceitos sobre o trabalho socioeducativo. Tal qual discutimos em outra seção, utilizamos o termo paradoxo para explicitar este conflito existente não apenas na instituição, sobretudo na sociedade, que paira entre o coercitivo e o educativo.

Mas o que seria socioeducar? Educar para o social e pelo social? Craidy (2017) salienta que socioeducar é educar, com uma premissa a mais, apontando que o prefixo sócio remete ao fato de os adolescentes autores de atos infracionais, terem tido sua educação social comprometida em uma das instâncias educadoras (família, escola, comunidade, etc.) ou em várias delas, oriundas de um cenário macroestrutural opressor e desigual. Assim, a socioeducação deveria “ajudar a recompor o que lhes foi negado” (CRAIDY, 2017, p. 86).

Ao pensarmos sobre o caráter educativo das medidas remetemo-nos, novamente, às formações iniciais dos participantes da pesquisa e a ausência da temática da socioeducação nos currículos das licenciaturas como um todo, o que atua como agravante no fenômeno da resistência ou não compreensão das diretrizes. Cabe aqui uma aproximação com os estudos do campo de formação de professores, visto que grande parte dos agentes educacionais do setor pedagógico é licenciada em uma das áreas do currículo. As pesquisas nesse campo possuem expoentes como Antônio Nóvoa

(1992; 2017) e Bernadete Gatti (2010; 2016) dos quais traremos algumas contribuições para pensarmos os cursos de formação de professores e consequentemente de socioeducadores.

Nesse sentido, Gatti (2016) assevera que:

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. (GATTI, 2016, p. 166-167)

Para a autora, além da estrutura curricular que pouco inovou, a grande problemática são os estágios, uma vez que, em muitas instituições, ocorrem de maneira superficial, sem acompanhamento ou supervisão, com poucas exigências, focados apenas na observação e nenhuma ou escassa experiência de docência, demonstrando a ausência de uma verdadeira articulação entre as universidades e redes de ensino. Além disso, acrescenta-se a dificuldade dos cursos noturnos que são frequentados pela grande maioria de alunos que trabalham e pouco tempo dispõem para o cumprimento de estágios. (GATTI, 2016)

Nessa perspectiva, Nóvoa (2017) defende que exista um lugar híbrido, de vínculo, de entrelaçamentos entre escolas e universidades para promover transformações na formação de professores. Com a socioeducação não é diferente, a universidade e a Fundação CASA necessitam travar diálogos e buscar caminhos para a formação dos profissionais socioeducadores, uma vez que são eles os responsáveis pelo desenvolvimento das legislações vigentes.

Nos cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia, Gatti (2016) ainda sublinha que estamos longe de efetivar currículos que se adequem ao preconizado pelo Conselho Nacional de Educação e elenca oito pontos que interferem na qualidade dos mesmos, sendo estes:

[...] a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro

de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente. (GATTI, 2016, p. 168)

Depreende-se das colocações da autora que a superação dos pontos supracitados é um processo que não será concluído do dia para a noite e que exige condições concretas para tal, entre elas a vontade política de governantes e a superação de projetos que sobreponham o capital ao ser humano e, por conseguinte, à educação, uma vez que a “mercadorização” desse campo com o avanço da ideologia neoliberal e a desqualificação da profissão docente faz com que “se tornem profissionais de menor custo, facilmente substituíveis, no sentido de que executam tecnicamente uma tarefa que vai atingir um determinado objetivo estabelecido por um grupo, que não tem interesses na emancipação do professor e de toda a sociedade”. (SOUZA, 2017, p. 197)

Nesse raciocínio, a precariedade da formação aliada à desvalorização profissional e péssimas condições de trabalho indicam que a “formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1111), que envolve grande complexidade e que, portanto, deve ser debatido nos “planos acadêmico, profissional e político.” (idem, 1117) As contribuições de Gatti (2016) e Nóvoa (2017) acenam que não é possível debater a formação de professores sem considerar a profissão docente e que os desafios são muitos, sendo o currículo apenas um deles, assim:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.[...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131)

Na presente pesquisa, realizada com agentes educacionais e coordenadores pedagógicos da Fundação CASA, os quais são licenciados e, portanto, graduados em cursos destinados à formação de professores, evidenciamos que a temática da socioeducação, normalmente, não compõe os currículos, enfatizando a precariedade de

subsídios dos profissionais para atuarem na área. Verificamos, também, a desvalorização da profissão, tal qual de professores e uma dificuldade de se pensar a identidade desses profissionais, uma vez que a profissão de socioeducador não é reconhecida.

Nessa perspectiva, além da formação inicial que dificilmente aborda a socioeducação, a ausência de formação continuada para os servidores da instituição, também, é um fator preocupante e foi pontuada como uma dificuldade por quatro agentes educacionais e dois coordenadores pedagógicos, conforme verificamos na fala da coordenadora Daniela que afirmou em tom de desabafo “também estou meio perdida, pois sempre que consultamos a supervisão, que é quem temos, temos dicas muito superficiais.” Nessa linha, a coordenadora Gisele ressalta como uma das maiores dificuldades do trabalho socioeducativo a “ausência de capacitação para os servidores”. E Cássia acrescenta que falta, também, “investimento nos cargos de gestão (sair do amadorismo)”. Por sua vez, a agente educacional Ryane destacou que essa ausência de capacitação incide na “falta de profissionais capacitados para lidar com o público” que trabalham.

Essas falas revelam a carência dos coordenadores pedagógicos e demais servidores de formação continuada, o que contradiz o proposto pela instituição, o SINASE e o CMDCA e é uma constatação alarmante por entendermos que, para que a política institucional se efetive, os servidores precisam ser capacitados, continuamente atualizados e possuírem espaços de reflexão coletiva sobre a práxis, considerando, conforme Nóvoa (1992), que a formação de professores - e aqui estendemos aos socioeducadores, compreende um processo permanente, que deve ser integrado ao cotidiano das instituições.

Vimos que, no geral, as formações iniciais dos socioeducadores não os preparam para atuar com medidas socioeducativas, dessa maneira a formação continuada torna-se ferramenta indispensável e “deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico” (LIMA; MOURA, 2018, p. 243) nos espaços educativos, subsidiando a construção do saber crítico-reflexivo, o desenvolvimento da autonomia e uma atuação emancipatória dos educadores.

Para pensarmos a formação continuada no espaço socioeducativo, precisamos, ainda, considerar a polarização de forças que se revelam no paradoxo coercitivo x

educativo. Nesse sentido, Paes, Adimari e Costa (2015), organizadores de uma obra da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, voltada para a socioeducação e focalizada na questão da formação dos profissionais que atuam na área, argumentam que:

A formação de socioeducadores tem que atuar não negando o conflito existente, mas compreendendo de forma fundamentada, qual posição deve ser fortalecida e quais argumentos devem utilizar para amenizar ou transformar a maneira de pensar daqueles que ainda creem que o adolescente deve sofrer para se afastar do crime. Uma concepção medieval, animalésca e totalmente sem fundamento, mas que infelizmente encontra ainda muitos adeptos. A formação de socioeducadores não pode ser neutra, mas deve agir estrategicamente no sentido de produzir uma didática que quebre esse paradigma anterior à proteção integral e ao estado de direito. (PAES; ADAMI; COSTA, 2015, p. 10)

O estudo supracitado nos aponta que a formação continuada é a ferramenta para que os socioeducadores empreendam reflexões sobre a práxis e a subsidiem teoricamente e, além disso, deve possibilitar a compreensão da realidade social dos adolescentes e fomentar, conforme o SINASE, uma tomada de posição, “uma atitude ética, prática e criativa no sentido da defesa dos direitos dos adolescentes. Não apenas os direitos à vida sem violência, mas aos direitos sociais como educação, saúde, trabalho, cultura, esporte, lazer, justiça e segurança”. (PAES; ADAMI; COSTA, 2015, p. 11)

Souza (2012) defende que os cursos de formação continuada de socioeducadores devem superar metodologias conteudistas e “integrar dimensões cognitivas, afetivas e semióticas dos profissionais” (ANDRADE, 2017, p. 39). Não obstante, as formações devem estar fundamentadas por uma proposta que, necessariamente, se oponha ao crescente retrocesso das conquistas sociais e ao empoderamento de grupos que defendem uma *moral punitiva e mercantil* que vai à contramão da socioeducação e só faz aumentar as desigualdades sociais, as violências, a prática de atos infracionais e o sofrimento de grande parte da população, e se pautar nos direitos humanos, na proteção integral e numa abordagem interdisciplinar que coadune as ciências humanas, projetos emancipatórios e orientados pela práxis. (PAES; ADAMI; COSTA, 2015)

Cabe pontuar que existem cursos na modalidade EAD que são disponibilizados pela Escola de Capacitação e Formação da Fundação CASA, oferecidos de tempos em tempos para alguns setores, mas que não alcançam todos os servidores, e são pouco

eficazes para auxiliar em processos formativos que demandam a reflexão sobre a práxis e a construção de valores, posturas e práticas condizentes com as prerrogativas da socioeducação, tal qual pontuado pelos autores que orientam esse estudo. O campo da gestão de pessoas também enfatiza o importante papel da formação continuada e a necessidade de qualquer processo de mudança, considerar, primeiramente, os servidores, buscando uma mudança de mentalidade e o reconhecimento de seu papel dentro da instituição. (SILVA; SANTOS; CAFFÉ FILHO, 2019)

Corroboramos os estudos de Souza (2012) sobre a profissionalização enquanto um direito do trabalhador da socioeducação. Em sua tese sobre o desenvolvimento pessoal/profissional de educadores sociais do Sistema Socioeducativo Brasileiro a autora afirma que:

a formação profissional/pessoal dos educadores sociais que atendem adolescentes em cumprimento de MSEs é tanto uma diretriz central do SINASE quanto uma necessidade empírica e teórica, demandada pelo Estado, pelos próprios educadores sociais e pelos adolescentes que cumprem MSEs e suas famílias. (SOUZA, 2012, p. 182)

Essa constatação, como já mencionamos nesse estudo, veio atrelada a necessidade de melhoria das condições de trabalho dos socioeducadores, ou como preferiu chamar, educadores sociais. A autora defende que os profissionais do Sistema Socioeducativo participem de todas as etapas dos processos formativos: “elaboração, planejamento, execução e/ou avaliação” (SOUZA, 2012, p. 183). E salienta que numa formação profissional/pessoal orientada por uma concepção dialógica “a ênfase é direcionada à práxis, à intersubjetividade, à reflexividade, à articulação entre prática, teoria e técnica e à politização da atuação socioeducativa”. (idem)

Além da escassez de cursos de formação continuada, vale destacar a fala de duas agentes educacionais, ambas do centro F, que apontaram como dificuldade a “falta de respaldo psicológico para os servidores por parte da instituição/estado” (Agente Educacional Cora). Na fala de Adélia deveria haver um suporte psicológico para os servidores, “levando-se em conta a complexidade da realização do trabalho socioeducativo”. Tais falas são indicativas da dura realidade dos centros de internação que acarreta tanto para os adolescentes, quanto para os profissionais, a necessidade de uma boa estrutura emocional e psíquica para lidar com as dificuldades encontradas no cotidiano da instituição e retomam a necessidade de investimentos da Fundação CASA

no campo da gestão de pessoas, que compreende, também, cuidados com a saúde do trabalhador.

Essa temática está presente em um estudo sobre a qualidade de vida de agentes socioeducadores de instituições privativas de liberdade do estado do Rio de Janeiro, no qual Tavares (2019) afirma que:

O trabalho socioeducativo como um todo e, em especial, dos agentes socioeducativos em instituições fechadas, traz a sensação de encarceramento também do trabalhador e da trabalhadora, que só termina quando você deixa o estabelecimento, agradecendo por estar novamente respirando ar puro, em liberdade para estar novamente em família. O cotidiano do trabalho socioeducativo certamente causa estresse, desconforto físico e sofrimento psíquico, conforme as análises mencionadas pelo MDC de Karasek (1979), mas também nos remete aos sistemas punitivos sobre os quais se alicerçaram as abordagens de Foucault em Vigiar e Punir. Ao refletir sobre como o Estado pune, atualmente, o autor do ato infracional, percebe-se que este sentença, simultaneamente, tanto os que cometem como aqueles que aplicam as medidas “de correção”, na medida em que ambos estão de alguma forma e por razões diferentes, sob o mesmo “suplício”, pois partilham do mesmo espaço físico, em condições semelhantes do ponto de vista de instalações, ruídos, entre outros, nas unidades em que se aplicam as medidas socioeducativas. Por analogia, tanto os operadores do sistema quanto os “sentenciados” partilham, de alguma forma, das pressões físicas, ambientais e psicológicas em consequência das formas do Estado de vigiar e punir. (TAVARES, 2019, p. 35-36)

Nesse sentido, inferimos que a medida de privação de liberdade é penosa tanto para os adolescentes, quanto para os trabalhadores da socioeducação, uma vez que produz sensação de encarceramento em ambos e se desenvolve em ambientes, muitas vezes, hostis e prejudiciais à saúde física e mental. Sendo assim, o que é urgente, mas, infelizmente, não está em pauta nas agendas governamentais é um repensar dessa medida e a busca por alternativas mais eficazes e dialógicas com a comunidade. No momento, compete à instituição oferecer uma atenção especial à saúde mental dos socioeducadores, investindo na promoção de um ambiente saudável, acolhedor, onde sejam ouvidos, valorizados, e tenham acesso a um atendimento psicológico, sempre que necessário. Por sua vez, cabe ao Estado e poder judiciário rever o excesso de aplicação de medidas privativas de liberdade, sob quais condições os socioeducadores desenvolvem seu trabalho, as condições do espaço socioeducativo e se este atende ao preconizado pelo SINASE e constitui um ambiente capaz de potencializar a socioeducação.

Outra questão destacada pelos agentes educacionais no quadro 1 como uma das principais dificuldades da socioeducação, está o trabalho com a equipe socioeducativa, o que corrobora a dificuldade dos coordenadores pedagógicos com a gestão de pessoas. A equipe socioeducativa é composta por profissionais dos setores de saúde, segurança e pedagógico, os quais compõem a equipe de referência do adolescente e contribuem para o desenvolvimento da medida. Entre as principais dificuldades do trabalho socioeducativo, segundo seis agentes educacionais, está, justamente, a realização de um trabalho em equipe. Para a agente educacional Martha “falta participação integral da equipe pedagógica”. Segundo Carolina “a maior dificuldade é a questão profissional de cada um. Infelizmente, não são todos os funcionários que acreditam na socioeducação e acaba não havendo um trabalho em equipe”.

Ainda sobre as dificuldades com a equipe socioeducativa, a agente educacional Marina afirma que há “indisponibilidade da equipe em organizar e implementar atividades que realmente apoiem os adolescentes”. Nesta mesma linha, Clarisse destacou a “falta de apoio entre as equipes, ficando muitas vezes isolado o trabalho”. Para Ryane há “falta de coesão entre as equipes”. Por sua vez, a agente educacional Cecília afirmou que uma dificuldade é a “falta do entendimento dos demais setores acerca do que é medida socioeducativa, e das atribuições de cada função no setor pedagógico”.

A este respeito, Andrade (2017) desenvolveu um estudo sobre as atuações laborais de agentes socioeducativos e constatou que:

A discussão sobre relações interpessoais é contemplada por estudos que abordam as relações dos agentes socioeducativos entre si, com os adolescentes, e com outros trabalhadores da unidade de atendimento e do sistema socioeducativo (Espíndula, & Santos, 2004; Estevam, Coutinho, & Araújo, 2009; Ferrão, Zappe, & Dias, 2012; Povia, 2003; Silva & Andrade, 2016; Venâncio, 2011). As tensões e disputas de poder que costumam ocorrer entre grupos e segmentos, de acordo com os estudos, dificultam que a unidade de atendimento funcione como uma comunidade socioeducativa. Ou seja, que estes espaços sejam geridos de forma democrática e coletiva (...). (ANDRADE, 2017, p. 47)

Os apontamentos da autora corroboram a dificuldade de se construir um trabalho coletivo e propulsor do preconizado pela proteção integral e o SINASE em um espaço que revela conflitos e problemas interpessoais, disputas de poder e paradigmas, como o já evidenciado paradoxo coercitivo x educativo, o que, novamente, retoma a

centralidade do trabalho do coordenador pedagógico e o quão emergencial é o investimento em formação continuada dos profissionais da socioeducação.

Os agentes educacionais, 4 entre os 14 participantes, mencionaram também algumas dificuldades referentes ao planejamento do trabalho pedagógico. De acordo com Ryane há “falta de planejamento de atividades que vão verdadeiramente de encontro com as necessidades dos adolescentes”. Hilda afirma haver “falta de uma rotina, a cada dia uma surpresa diferente”. Nessa linha, Carlos salienta que uma dificuldade é a “ausência de reuniões periódicas tanto de planejamento, quanto avaliativas das ações educacionais” e Cora corrobora que “falta tempo para preparar as atividades”. Todas essas dificuldades remetem a função da coordenação pedagógica nos centros de internação e revelam, mais uma vez, a ausência de formação e orientação aos coordenadores, bem como de apropriação dos documentos norteadores do trabalho e a necessidade de uma diretriz clara e presença constante da supervisão nos centros, levando informação e formação, transcendendo o caráter “fiscalizador”, para que não fique cada centro fazendo à sua maneira, escravo do perfil de seus gestores.

Ampara retomar aqui os estudos do professor Celso Vasconcellos sobre coordenação pedagógica, os quais, mesmo tendo como palco a escola, servem de referência para pensarmos este profissional na socioeducação. O autor discorre sobre a amplitude do campo de atuação dos coordenadores, enquanto mediadores dos processos educativos, que englobam desde “questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, etc.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 85) Estas questões estão presentes nos centros de internação, com o adicional da complexidade da medida socioeducativa de privação de liberdade e o histórico de instituições como a Fundação CASA.

Além das dificuldades que se relacionam com a gestão de pessoas em nível micro e macro institucional, 10 entre os 14 agentes educacionais, pontuaram a escassez de recursos como um entrave para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Segundo Manoel e Cora, há “falta de recursos materiais e humanos”. Martha, Clarisse, Ryane, Adélia e Cecília destacaram a “falta de material pedagógico”. As agentes Hilda e Lya pontuaram a falta de materiais áudio visuais e ligados à tecnologia. O participante Sergio afirmou que há “falta de material pedagógico adequado (material esportivo, jogos lúdicos, etc.)”.

Assim como a escola parece uma realidade a parte da era digital em que vivemos, onde o virtual e o real muitas vezes se confundem, os centros de internação da Fundação CASA não são diferentes, pois possuem pouca diversidade de materiais para atuação dos profissionais que ali se encontram. O ensino formal ainda funciona a base de livro didático, giz e lousa. Os computadores são escassos e o acesso à internet é monitorado e controlado, sendo proibidas as redes sociais. É comum os profissionais comprarem materiais com o dinheiro do próprio bolso. Essa dificuldade é institucional, podendo os coordenadores pedagógicos pouco fazer a respeito.

Outra questão pontuada por 3 agentes educacionais como uma dificuldade foi a ausência de continuidade do trabalho com o adolescente egresso da Fundação CASA. É fato que esta é uma das maiores lacunas do atendimento socioeducativo, pois não há um acompanhamento destes, nem de suas famílias e não há previsão em lei de quem é a competência para tal. (MIÃO, 2018) Segundo Manoel, como não há acompanhamento, há um “alto índice de reincidência dos adolescentes e dificuldade de diversificação das atividades de Arte e Cultura e Educação Profissional Básica”. O agente educacional Carlos pontuou como uma das dificuldades a “ausência de um trabalho multidisciplinar com a família de adolescentes egressos”. Para a participante Mel, “fora da Fundação CASA o trabalho socioeducativo não tem continuidade, as políticas socioassistenciais deveriam ser mais eficazes no suporte a família e ao adolescente”.

A questão do adolescente egresso é realmente preocupante. Sabe-se que enfrentam preconceitos e dificuldades quando retornam ao convívio social fora dos muros da Fundação CASA, como, por exemplo, quando vão se matricular na escola, que é uma das instâncias que deveria acolhê-los, e, no entanto, apresenta resistência no oferecimento de vagas, despreparo para lidar com a situação e acaba reforçando estigmas e desmotivando os adolescentes a permanecerem ali, um espaço já tão conflituoso em seu histórico de vida. A esse respeito, a resolução nº 3, de 13 de maio de 2016 do Conselho Nacional da Educação concebe no capítulo VIII, artigo 24, §1º e 2º:

Art. 24 Aos adolescentes e jovens egressos do sistema socioeducativo deve ser garantida a continuidade de seu atendimento educacional, mantido o acompanhamento de sua frequência e trajetória escolar pelas instituições responsáveis pela promoção de seus direitos educacionais.

§ 1º Aos adolescentes e jovens que tenham perdido o vínculo com sua escola de origem deve ser proporcionado o regresso à mesma ou a outra escola de sua comunidade, desde que não implique em risco para si e sempre respeitado seu interesse.

§ 2º Deve ser possibilitada a continuidade ou a reinserção em cursos de Educação Profissional e a permanência em programas educacionais específicos nos quais os adolescentes e jovens já estejam inseridos.

Tal legislação prevê a continuidade dos estudos e educação profissional dos adolescentes, porém não determina claramente de quem é a competência de garantir este acesso. Além de uma legislação vaga e do despreparo da escola, outra questão é a ausência de políticas públicas para dar suporte as famílias e adolescentes, uma vez que, ao retornarem para a mesma situação de vulnerabilidade social, estes podem estar fadados a uma nova prática infracional.

5.2 Dificuldades que podem ser amenizadas pelo trabalho do coordenador pedagógico

Com relação às dificuldades apontadas, os agentes educacionais e coordenadores pedagógicos foram indagados sobre quais poderiam ser amenizadas pela coordenação. Os 6 coordenadores pedagógicos acreditam que podem amenizar as dificuldades por meio do seu trabalho. Apenas 2 agentes educacionais acreditam que o coordenador não consegue atenuar as dificuldades mencionadas, visto que “sofre com as mesmas dificuldades que os demais servidores” (Agente Educacional Cora). Os demais agentes (12) acreditam que a coordenação pode auxiliar com as dificuldades apontadas. A seguir, apresentamos as principais maneiras indicadas por eles e pelos coordenadores para amenizar as dificuldades do trabalho com o auxílio da coordenação e a quantidade de vezes que cada uma delas apareceu na fala de ambos:

Quadro 2 - Principais ações do coordenador pedagógico que poderiam amenizar as dificuldades do trabalho segundo eles mesmos e os agentes educacionais

Ações	Nº de Coordenadores Pedagógicos ²¹	Nº de Agentes Educacionais
Maior interação com a escola vinculadora e coordenador pedagógico da rede de ensino	1	2
Formação continuada dos profissionais	4	2
Coesão da equipe pedagógica	2	1
Fluir a comunicação entre as equipes	1	3

²¹ A questão era composta de duas perguntas, sendo a primeira fechada e a segunda aberta, na qual foi solicitado que os participantes elencassem as ações, por este motivo o número total de citações ultrapassou o número de participantes.

Planejamento, apoio e mediação das ações pedagógicas	1	4
Conscientização sobre o trabalho e Esclarecimento das diretrizes institucionais	6	1
Mobilização e Motivação da equipe	3	2

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

No quadro acima as ações indicadas retomam a ausência de capacitação, tanto dos coordenadores, quanto dos agentes e o reconhecimento de ambos que as dificuldades poderiam ser amenizadas com ações da coordenação e investimentos da instituição em formação continuada dos servidores.

A conscientização e esclarecimento das diretrizes apontada por todos os coordenadores como uma maneira de amenizar as dificuldades do trabalho pode ser alcançada através da formação continuada, que deveria ser promovida institucionalmente e pelos próprios coordenadores pedagógicos, tal qual preveem os documentos norteadores do trabalho. Nessa linha, Vasconcellos (2013, p. 90) defende que o coordenador deverá ser capacitado “nas três dimensões básicas da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal” para dar conta do desafio de promover a formação de sua equipe. Em linhas gerais, a dimensão atitudinal refere-se a valores, concepções e convicções. A dimensão procedimental envolve o *saber-fazer*, conhecimento técnico, habilidades, metodologias e processos. A dimensão conceitual trata do conceito, do saber teórico e da necessidade de ter clareza sobre a visão de educação que orienta a prática pedagógica (VASCONCELLOS, 2013). Essas três dimensões articuladas podem auxiliar os coordenadores pedagógicos a promoverem a formação continuada da equipe, com vistas ao cumprimento do projeto político pedagógico e alcance dos fins institucionais.

Domingues (2009) analisou em sua tese o desafio enfrentado pelos coordenadores pedagógicos para promover a formação contínua dos docentes na escola e pontuou a carência de estudos sobre a temática e a relação entre o previsto e as condições necessárias para a sua efetivação. Segundo a autora, o trabalho do coordenador possui multideterminantes que englobam as políticas públicas, sua formação individual e as condições institucionais para tal. Não podemos, portanto, deixar de considerar as condições objetivas para a prática do coordenador pedagógico, compreendendo estas, de modo geral, as condições de trabalho, entre elas uma formação continuada sólida, políticas educacionais, e a parceria da equipe gestora na construção de um projeto coletivo e transformador. (VASCONCELLOS, 2013)

A escassez de cursos e propostas de formação continuada atua como um agravante na realidade objetiva do trabalho do coordenador pedagógico, visto que, enquanto formador, o mesmo deve estar em contínua formação e reflexão sobre a práxis, e essa formação deve ser uma política da instituição e não estar à mercê da iniciativa pessoal de cada coordenador.

O Planejamento, apoio e mediação das ações pedagógicas pontuado por 4 agentes educacionais e 1 coordenador toca, novamente, na problemática formação dos coordenadores pedagógicos. Nessa linha, Domingues (2009) contribui com subsídios formativos pontuados pelas coordenadoras pedagógicas que entrevistou em seu trabalho, a saber: *a busca pessoal, cursos de formação contínua, trocas de experiências com outras coordenadoras e vivência em outras funções educativas*. Como já mencionado na seção 3 do presente trabalho, inferimos, conforme Pinto (2011) que a formação inicial em Pedagogia é, também, condição indispensável e salientamos que é imperativa a reflexão sobre o currículo e estrutura desses cursos, pautando o arcabouço teórico e prático necessário para a formação de gestores educacionais, entre eles o coordenador. Para Vasconcellos (2013) é essencial que este profissional tenha:

uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como a uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa. (VASCONCELLOS, 2013, p.115)

Para os coordenadores pedagógicos da Fundação CASA, a necessidade de uma formação tal qual propõe o autor deve estar aliada a um conhecimento sobre as diretrizes institucionais, objetivos e prerrogativas da socioeducação, bem como do campo de gestão de pessoas para que possa articular os saberes e as ferramentas imprescindíveis para promover a formação de sua equipe, auxiliando na coesão, comunicação, planejamento e práxis da mesma.

As reuniões pedagógicas talvez sejam o espaço principal para reunir todos os servidores do setor pedagógico (coordenador, agentes educacionais, pedagogos, profissionais de Educação Física e analistas técnicos) e promover a formação da equipe, organização e reflexão sobre a práxis e busca de alternativas para as dificuldades comuns. A mobilização e motivação, apesar de conceitos problemáticos e multifatoriais, também deveria acontecer, a partir de espaços de encontro. Vasconcellos (2013) considera fundamental que haja uma reunião pedagógica semanal com duração média

de duas horas e que esta seja bem aproveitada e garantida, visto que é a “condição mesma para a concretização de uma prática transformadora” (VASCONCELLOS, 2013, p. 119)

Diferentemente da escola, na Fundação CASA, não há um protocolo, uma exigência legal e bem orientada para que toda semana haja um espaço de trabalho coletivo, no formato dos ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), o que pode acarretar a ausência de reuniões em alguns centros, como no que a pesquisadora trabalhou. Porém, os documentos preveem a necessidade de reuniões pedagógicas periódicas, cuja organização e desenvolvimento são responsabilidade do coordenador, conforme o constante no Art. 7º da Portaria Normativa nº 103 de 2006 que prevê as atribuições do cargo, entre elas, em seu inciso VII “organizar e/ou participar de reuniões multidisciplinares gerais ou setoriais, visando à integração dos servidores, dos trabalhos e aprimoramento das atividades desenvolvidas”.

O Caderno da Superintendência Pedagógica (2010, p. 56) traz o coordenador como um educador que deve “promover a articulação crítica entre educadores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa, entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado”. E acrescenta que é papel deste organizar, compreender e transformar a práxis educativa, “cabendo-lhe organizar tempos, espaços e processos”. (idem) Reconhecemos que entre estes espaços estão, justamente, as reuniões pedagógicas.

Vasconcellos (2013) elenca elementos constitutivos dessas reuniões, concebendo-as como um espaço de “reflexão crítica, coletiva e constante” (p.120), onde se pode trocar experiências, compartilhar saberes, dúvidas, anseios, realizar estudos e pesquisas referentes a problemas enfrentados, desenvolver a cooperação e a corresponsabilidade, planejar o trabalho, encontrar alternativas coletivas, avaliar e replanejar. Ainda, de acordo com o autor:

o núcleo do trabalho na reunião pedagógica é a prática transformadora, ou seja, o tempo todo, mesmo quando da necessidade de se recorrer a estudos mais sistematizados, a referência e o horizonte é a prática (ponto de partida e de chegada da reflexão). (VASCONCELLOS, 2013, p. 125)

Podemos inferir pelos documentos da Fundação CASA e pelos postulados do referido autor que as reuniões pedagógicas são de suma importância para a efetivação da política institucional e o alcance dos fins socioeducativos. Todavia, não ocorrem com

a frequência que deveriam como podemos verificar no quadro abaixo, que se refere à periodicidade das reuniões nos centros que participaram da pesquisa:

Quadro 3 – Periodicidade das Reuniões Pedagógicas

Centro da Fundação CASA	Periodicidade das Reuniões Pedagógicas
A	Quinzenal
B	Quinzenal
C	Semanal
D	Mensal
E	Semestral / *Outra - Quando há necessidade (urgência)
F	Quinzenal
G	Mensal

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

Neste quadro, fica evidente a dificuldade de garantir o espaço das reuniões pedagógicas nas agendas dos centros de internação e o desafio de atuar na formação continuada dos profissionais da socioeducação, sem se apropriar desse espaço e ocupá-lo de maneira efetiva. Apenas o centro C se adequa as reuniões semanais propostas por Vasconcellos (2013). Chama atenção o centro E que não realiza as reuniões periodicamente, deixando-as para momentos de emergência, o que evidencia que a coordenação pedagógica não compreende esse espaço como algo indispensável para a organização, planejamento e avaliação da práxis pedagógica e para a formação continuada de sua equipe, e por essa falta de reconhecimento talvez não haja uma organização do centro para tal, nem o apoio da equipe diretiva. Preocupa, ainda, a supervisão não se atentar para esse fato e não orientar a coordenação pedagógica.

É necessário se ter em mente que este espaço é condição para transformações na socioeducação, pautadas na política institucional e em uma educação humanizadora e transformadora, tal qual prevê o Caderno da Superintendência Pedagógica (2010), sem ele torna-se difícil lidar com a resistência a mudança e construir um projeto coletivo, onde todos sejam signatários e corresponsáveis (VASCONCELLOS, 2013). A maioria dos centros realizam as reuniões quinzenalmente, resta saber se as mesmas são bem aproveitadas e constituem-se locus de estudo, pesquisa, reflexão constante e crítica sobre a práxis, pois não basta garantir o espaço, há que saber aproveitá-lo.

Sobre uma maior interação com a escola vinculadora e com o coordenador pedagógico da rede de ensino é urgente que se busque maneiras de melhorar essa parceria e pensar a educação promovida no interior dos centros de internação, visto que

abarca especificidades de tempo, espaço e educandos marcados por dificuldades de aprendizagem e evasão escolar. Nesse sentido, o coordenador da Fundação CASA precisa trabalhar em conjunto com o coordenador pedagógico da escola vinculadora para buscar alternativas possíveis para o ensino formal nos centros de internação e é premente um olhar da Secretaria Estadual de Educação para o ensino em espaços de privação de liberdade, tanto sobre questões que envolvem o currículo, quanto à formação dos profissionais.

Além disso, a escola vinculadora precisa estar presente nos centros e conhecer seu funcionamento e os ATPCs devem ocorrer por meio da parceria dos dois coordenadores, agregando os saberes da realidade concreta e os propostos pela diretoria de ensino e pela instituição, constituindo-se um espaço qualitativo de reflexão sobre a práxis em sala de aula, tal qual as reuniões pedagógicas acima mencionadas. A orientação é que sejam realizados parte na escola e parte na Fundação CASA. Oportunizar a formação continuada dos professores da rede é imprescindível, uma vez que esses profissionais, apesar de serem graduados em suas próprias áreas do conhecimento, na maioria das vezes, não têm preparo para lidar com o adolescente autor de ato infracional e nem compreensão das diretrizes institucionais e objetivos da socioeducação, o que caracteriza um obstáculo para o exercício de sua função.

A respeito da formação dos profissionais que atuam na socioeducação, a resolução nº 3, de 13 de maio de 2016 do Conselho Nacional da Educação concebe no capítulo VII, artigos 19 e 21:

Art. 19 Aos profissionais que atuam com adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, em especial aos que trabalham em unidades de internação, devem ser garantidas condições adequadas de trabalho, com especial atenção à saúde e segurança, formação contínua e valorização profissional.

Art. 21 Nos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais devem ser incluídos conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, bem como sobre os processos de escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

A prerrogativa da formação contínua dos profissionais que atuam na socioeducação encontra-se em todos os documentos que norteiam o trabalho da Fundação CASA, o que demanda, para além da responsabilização dos coordenadores pedagógicos por tal tarefa, investimentos da instituição nesse campo e garantia de melhores condições de trabalho e valorização profissional. A resolução do Conselho

ressalta, ainda, a necessidade da temática dos direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes e escolarização na socioeducação estar presente, não apenas nos cursos de formação continuada, mas também inicial, o que sabemos não é comumente parte integrante dos currículos das licenciaturas, e corrobora nossa afirmação de que muitos avanços são imperativos para que a educação atenda a especificidade dos educandos privados de liberdade. Nessa temática é válido acrescentar uma breve reflexão sobre o currículo, pois conforme Miranda (2016):

É preciso indagar, por exemplo, sobre *com que conhecimentos nós vamos* – como socioeducadores/as, como educadores/as populares - para delinear outras abordagens a serem defendidas e postas em ação com aqueles/as que precisam experimentar outras interpretações de si. (MIRANDA, 2016, p. 82)

Para a autora é preciso rever práticas cristalizadas e buscar um ensino que faça sentido para os adolescentes privados de liberdade, no bojo de uma perspectiva decolonial²² de currículo, compondo um tipo de *pedagogia da experimentação*, trazendo para a escola socioeducativa a cultura marginal, as vozes silenciadas historicamente, a educação popular e o que chamou de “*saberes desautorizados*”, juntamente com “os subsídios que emergem das propostas dos estudos culturais e da educação para as relações étnico-raciais” (MIRANDA, 2017, p. 89)

A partir desses apontamentos, entendemos que repensar o currículo, a formação dos socioeducadores e a educação escolar no espaço socioeducativo são urgentes e talvez seja um dos caminhos para que a socioeducação obtenha melhores êxitos, visto que o direito à Educação para o adolescente em cumprimento de medida “implica necessariamente um currículo para além do conhecimento formal, que estabeleça diálogos, potencialize sonhos e projetos de vida, aonde a “vivência no crime” não venha a ser a única opção de vida” (RAMOS; PUCOVSKI, 2015, p. 35461).

Por conseguinte, cabe, portanto, aos coordenadores pedagógicos da Fundação CASA avançar a discussão e reflexão, juntamente com a Superintendência Pedagógica da instituição, com os coordenadores da rede, as escolas vinculadoras e suas respectivas diretorias de ensino, buscando alternativas possíveis e a visibilidade do tema para que a

²² Uma práxis decolonial que investe em Outras pedagogias e Outros currículos toma como exercício “o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.551) ao apontar o dever de intervenções nos campos do poder, saber e ser, que se materializam nas proposições que garantem a pluralidade de vozes, constituindo Outros lugares de fala. (PASSOS, 2019, p. 201)

Secretaria Estadual de Educação o traga para sua agenda de pesquisas, debates e políticas públicas, considerando que:

A educação dos jovens em condições de privação de liberdade é uma exigência democrática, entendida não só como um meio de inclusão social, mas também de condições para a participação política. Essa educação não deve ser entendida apenas como um processo que envolve escolarização, ou a profissionalização, mas sim como um processo que envolve diferentes processos educativos e relações sociais, garantindo os valores e as condições concretas estabelecidas pelos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana. Para o alcance de tais fins e princípios no sistema socioeducativo defende-se propostas de atendimento que procurem integrar os direitos individuais e sociais, com práticas educativas capazes de reduzir os efeitos do cumprimento de uma medida judicial de internação. (TEIXEIRA, 2015, p. 233-234)

Os estudos de Teixeira (2015) contribuem para compreendermos a centralidade da educação na medida de privação de liberdade, o que confere ao setor pedagógico e aos coordenadores papel fundamental e a grande responsabilidade de promover uma educação que se oponha a lógica coercitiva e de controle e consiga criar espaços de aprendizagem e emancipação, mesmo entre grades, regras rígidas e conflitos diversos advindos de uma cultura organizacional embrutecida e paradoxal, buscando caminhos para que o educativo sobreponha o punitivo, pois sabemos que “no dia a dia dos espaços criados nas nossas utopias de ressocialização, os desafios que desestabilizam essa proposta estão dados e a violência (física e simbólica) é um desses obstáculos”. (MIRANDA, 2017, p. 91-92).

5.3 Conceito de coordenação pedagógica e a identidade dos coordenadores da Fundação CASA

O coordenador pedagógico é um sujeito histórico e a construção de sua identidade é contínua e multideterminada. Neste item, buscamos compreender o conceito de coordenação pedagógica para os coordenadores participantes da pesquisa e sua identidade. Para tal os mesmos foram questionados sobre o que entendem por coordenação pedagógica e como se veem na função. A partir das respostas obtidas, construímos dois quadros que serão fonte de análise, a seguir. O primeiro refere-se à questão conceitual, conforme podemos verificar:

Quadro 4 – Conceito de Coordenação Pedagógica para os CP

Coordenadores Pedagógicos	Conceito de Coordenação Pedagógica
Antônio	Coordenar a ação do setor pedagógico, das atividades, do planejamento.
Bernadete	Auxiliar minha equipe nos desafios do dia-a-dia e contribuir no trabalho que é executado na Fundação CASA.
Cássia	Organizar atividades e trabalhar com a equipe e parceiros para trabalharem de maneira assertiva e produtiva, conhecendo o funcionamento da clientela e atuando de maneira contextualizada, saindo das práticas baseadas no senso comum.
Daniela	Organização das atividades pedagógicas do centro, viabilizando que todos os adolescentes sejam inseridos e participem de todas as atividades de forma efetiva.
Fernanda	Promover a articulação da equipe pedagógica e entre teoria e prática cotidiana. Atuação com vista a organização das práticas pedagógicas e promoção de uma educação de qualidade.
Gisele	O CP é o articulador que faz a ponte entre educadores e seu contexto, entre teoria educacional e a prática socioeducativa. Exerce o papel de orientador e mobilizador da equipe.

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

Numa leitura inicial do presente quadro, notamos que as quatro primeiras respostas revelam um olhar mais técnico e instrumental, enquanto as duas últimas uma visão ampla, que abarca a complexidade do papel de coordenação pedagógica e dialoga com o referencial teórico utilizado e o Caderno da Superintendência Pedagógica.

Como já dito, o coordenador pedagógico é um sujeito histórico e a construção conceitual do que seja coordenar pedagogicamente uma equipe e o arcabouço que envolve os processos de ensino aprendizagem promovidos pela escola ou outros espaços educativos, é histórica, política, econômica, social e cultural. Assim, vale retomar as contribuições dos autores que orientam este estudo, bem como dos documentos norteadores do trabalho dos coordenadores na Fundação CASA para dialogarmos com os conceitos trazidos pelos participantes da pesquisa.

Observamos que as duas últimas respostas, as quais consideramos mais fiéis ao que propõem a Superintendência Pedagógica e o referencial teórico do estudo, são oriundas de duas coordenadoras com pouco tempo na função, o que pode ser indicativo de que ambas estudaram recentemente os documentos norteadores do trabalho, pois para o comissionamento no cargo, passam por uma prova escrita e entrevista, ou que, realmente, possuem um olhar mais amplo sobre a função que exercem.

Isso nos leva a uma reflexão. Será que o exercício prático da função de coordenação pedagógica na Fundação CASA direciona os profissionais para uma visão

técnica e instrumental e os interpela a não reflexão? De que maneira anos na profissão contribuem para aprimorar a atuação na função ou para alienar o trabalhador? Como os coordenadores aprendem? Há condições para uma prática reflexiva? Qual o papel dos referenciais teóricos no exercício prático da função? Eles realmente orientam a prática ou são apenas palavras decoradas que figuram como coisas inatingíveis?

Esses questionamentos contribuem para reforçar a importância de uma formação continuada que promova reflexão sobre a prática e revelam o quão desafiadora é essa prática no interior de uma instituição como a Fundação CASA, a qual, muitas vezes, parece se perder de sua finalidade e focar apenas na execução automatizada de tarefas e atividades exigidas no PIA dos adolescentes.

As pesquisas apontam que o coordenador pedagógico “tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012), e o presente trabalho evidencia o papel central deste profissional nos centros de internação da Fundação CASA, atuando como educador, formador e mediador e, principalmente, como um defensor e “garantidor” dos pressupostos da socioeducação.

Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar, mais uma vez, os objetivos da socioeducação para os adolescentes autores de atos infracionais, os quais prezam pela retomada de seu projeto de vida, de maneira consciente, para que exerçam sua cidadania e desenvolvam um senso de integração e contribuição para a vida em comunidade, para tal o Regimento Interno da Fundação CASA, Portaria Normativa nº 224/2012, dispõe em seu artigo 46 sobre as Assistências Educacional, Cultural, Esportiva e ao Lazer, como parte das políticas sociais a serem colocadas em prática.

Artigo 46– As assistências educacional, cultural, esportiva e ao lazer proporcionarão a inclusão do adolescente, garantindo, ainda:

I– acesso a ensino fundamental e médio, obrigatórios e gratuitos, em horários alternados e compatíveis, sem distinção racial ou de gênero, impedimentos intelectuais ou físicos e com estrita observância do artigo 14 deste Regimento Interno;

II– acesso a outros níveis de ensino, de acordo com a capacidade de cada adolescente;

III– acesso à educação profissional, considerando a demanda dos adolescentes e do mercado de trabalho, e de acordo com a legislação vigente;

IV– acesso a espaços internos que proporcionem contato e uso dos recursos didáticos e pedagógicos;

V– espaços adequados visando o pleno desenvolvimento das ações educacionais, compostos por salas de leitura, salas de aula, bibliotecas, oficinas/laboratórios de cursos, quadras esportivas etc;

VI– acesso às fontes de cultura que apóiem e estimulem as diferentes manifestações culturais e a liberdade de criação;

VII– atividades de esporte, recreação e lazer, com fins educacionais e de desenvolvimento à saúde, por meio de metodologia inclusiva às diversas atividades físicas, aliadas ao conhecimento sobre o corpo e a socialização. (SÃO PAULO, 2012, p.17-18)

Para que essas políticas migrem do plano teórico para o da prática, entra em cena a atuação do coordenador pedagógico, que deve articular e garantir o cumprimento da agenda do centro, gerir e formar sua equipe, pois como a educação é imprescindível nesse processo, este profissional é incumbido de organizar, orientar e mediar todas as ações pedagógicas, zelando por sua efetivação e bom desenvolvimento, o que lhe atribui papel central na socioeducação. Na fala de Daniela que compreende a coordenação pedagógica como o ato de promover a “Organização das atividades pedagógicas do centro, viabilizando que todos os adolescentes sejam inseridos e participem de todas as atividades de forma efetiva”, fica evidente a reponsabilidade do coordenador no processo socioeducativo.

Como abordamos na seção 3 deste trabalho, desde seu surgimento, a função de coordenação pedagógica na escola assumiu diferentes configurações, partindo, inicialmente, de uma perspectiva de controle e fiscalização e, gradualmente, assumindo um papel educativo, de mediação e promoção de processos formativos. Retomando, ainda, a seção 3, os autores que subsidiam esta pesquisa compreendem o coordenador pedagógico como um educador e um agente transformador, devendo este ter uma prática intencional, ética e política – práxis – dotada de fins emancipatórios.

As respostas dos participantes da pesquisa indicam que compreendem parte de suas funções, no entanto, parecem não se dar conta do quão essenciais são para a socioeducação. Nesse sentido, quando a coordenadora Fernanda afirma que coordenar é “promover a articulação da equipe pedagógica e entre teoria e prática cotidiana”, talvez não atente para a imensidão de tarefas que cabem nessa afirmação, que revela o seu olhar do coordenador pedagógico como um mediador e agente transformador, visto que deverá atuar para que a prática nos centros de internação esteja alinhada com o preconizado institucionalmente.

A resposta da coordenadora Gisele talvez seja a que mais se aproxime da complexidade da função ao conceber o coordenador como um “articulador que faz a ponte entre educadores e seu contexto, entre teoria educacional e a prática socioeducativa”, sendo este um orientador e mobilizador da equipe. Essa concepção se

adequa ao preconizado pelo Caderno da Superintendência Pedagógica que prevê, ainda, para o coordenador as funções articuladora, orientadora, mobilizadora e formadora, concebendo-o como um educador, gestor e, necessariamente, pesquisador. (SÃO PAULO, 2010)

Para Vasconcellos (2013) coordenar pedagogicamente é aglutinar pessoas em prol de um projeto educativo transformador, essa função torna-se fundamental em um espaço como a Fundação CASA, onde verificamos resquícios do olhar punitivo e coercitivo oriundo do Código de Menores e acalorado pelos discursos políticos e populares do momento, presentes no bordão “bandido bom é bandido morto”, convivendo com a busca pela implementação de um olhar educativo e concernente com a doutrina de proteção integral prevista pelo ECA.

Não obstante, coordenar a equipe pedagógica diz respeito, também, a desconstruir estereótipos que se tem sobre a socioeducação, ambicionando que os agentes educacionais tenham uma visão humanizada sobre o processo socioeducativo, valorizando o aspecto pedagógico, em detrimento do punitivo. Além disso, compreende atuar para que os demais setores, principalmente o de segurança e disciplina, também adequem o olhar para o preconizado legalmente e sejam parceiros na efetivação da agenda pedagógica do centro. Como vimos, coordenação pedagógica é uma função complexa, no entanto os autores que nos subsidiam auxiliam-nos a compreender que coordenar pedagogicamente uma equipe é ser, ao mesmo tempo, gestor e educador, mediador e pesquisador e, ainda, um agente de transformação, tomando para si o compromisso de efetivação dos fins socioeducativos.

O quadro a seguir refere-se à visão que os coordenadores pedagógicos da Fundação CASA possuem de sua função e pode contribuir para conhecermos atributos da identidade deste profissional.

Quadro 5 – Visão dos coordenadores pedagógicos sobre sua função

Coordenadores Pedagógicos	Como se veem na função de CP
Antônio	Muitas vezes, me vejo resolvendo conflitos entre os servidores, seja do próprio setor ou de outros setores.
Bernadete	Não respondeu
Cássia	Consigo atuar para a equipe diminuindo as práticas baseadas no senso comum.
Daniela	Eu me vejo como uma profissional tentando provar a tudo e a todos que a educação é o caminho para a vida dos adolescentes.
Fernanda	Eu me vejo enfrentando os desafios de educar em um ambiente de privação de liberdade e encorajar a equipe

	para tal.
Gisele	Não respondeu

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

Neste quadro, salta aos olhos o fato de nem todos os coordenadores terem respondido a pergunta. Qual seria o motivo de duas coordenadoras não terem respondido sobre como se veem na função? Isso é para ser pensado! É difícil o movimento de olhar para si e refletir sobre o papel que desempenha? A prática está tão automatizada e, talvez, em descrédito, que não consigo pontuar meu papel na função? Será que esse papel se perdeu pelo caminho? São questionamentos sem resposta, mas que indicam nossa preocupação com o cotidiano laboral dessas coordenadoras, com sua crença na socioeducação e reconhecimento da importância do papel que exercem, bem como com sua capacidade de refletir sobre tudo isso e sua saúde mental.

Em seguida, podemos inferir, a partir das respostas obtidas, que o coordenador Antônio se vê com dificuldades de atuar no campo da gestão de pessoas, já Cássia retoma a questão da formação profissional dos agentes, e, por sua vez, Daniela e Fernanda indicam a preocupação com a finalidade do trabalho, salientando a necessidade de retomada constante dos objetivos da socioeducação, formação e motivação da equipe.

Em uma instituição contraditória como a Fundação CASA, pode ocorrer vários conflitos entre os servidores do mesmo ou de diferentes setores, como pontua o coordenador Antônio, ao afirmar que se vê constantemente “resolvendo conflitos”, o que pode configurar como um dificultador do trabalho. Uma das possíveis ações da instituição para amenizar esse problema seria capacitar os coordenadores com ferramentas da gestão democrática e da gestão de pessoas para que possam, não só mediar os conflitos, mas também, atuar para identificar e combater suas causas, conjuntamente com a macro gestão da instituição.

É premente o investimento em formação continuada, por parte da instituição, para os coordenadores pedagógicos, uma vez que, como já mencionado, estes são graduados em uma das áreas da licenciatura, mas poucos possuem pós-graduação ou especialização no campo em que atuam (Coordenação Pedagógica e Gestão de Pessoas), ressaltando que os coordenadores são incumbidos de atuar na formação dos servidores do setor pedagógico, subsidiando-os e auxiliando-os a se posicionarem para além do senso comum, o que condiz com a fala da coordenadora Cássia: “consigo atuar para a equipe diminuindo as práticas baseadas no senso comum”.

Encontra-se, ainda, nas respostas, coordenadoras que estão sempre lutando para mostrar e provar a todos que a socioeducação é o caminho e buscando encorajar a equipe para atuar em um ambiente de privação de liberdade, o que evidencia a complexidade do trabalho desenvolvido e os conflitos existentes no interior da instituição, que demandam a formação e motivação dos servidores e a retomada constante dos objetivos da socioeducação. As falas de Daniela e Fernanda são representativas dos desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos da Fundação CASA, pois, como já dito, a socioeducação corresponde a um campo de lutas, que exige do coordenador uma postura de intelectual orgânico, tal qual apregoa Vasconcellos (2013), tendo este um compromisso firmado com um projeto que, realmente, seja uma alternativa de transformação na vida dos adolescentes.

As respostas dos quatro coordenadores indicam que se veem no papel de gestores de pessoas, mas não são preparados para tal, tendo que atuar na mediação de conflitos e na conscientização e mobilização da equipe, o que indica que, o enfoque de seu trabalho se dá nessa área e que, talvez por sobrecarga, despreparo ou por gastarem tempo demais nessa “resolução de conflitos” e organização da agenda do centro, não conseguem focar e refletir sobre os processos de ensino aprendizagem que ocorrem no espaço socioeducativo, provavelmente, ficando para segundo plano, também, o desenvolvimento do adolescente na medida e as reuniões pedagógicas com enfoque formativo, ações que configuram o “pedagógico” da coordenação. A este respeito, no centro em que a pesquisadora trabalhava, por vezes, presenciou a coordenadora pedagógica sendo chamada de “coordenadora de equipe”, cargo dos coordenadores do setor de segurança e disciplina, algo bem contraditório por sinal.

A identidade dos coordenadores pedagógicos da Fundação CASA é construída, portanto, no dia a dia de uma instituição conflituosa e paradoxal, que não investe suficientemente na formação continuada de seus profissionais, na qual aderir a posturas mais autoritárias é, certamente, o caminho mais fácil, mas não o que pode promover mudanças e efetivar o preconizado legalmente, visto que “o principal foco é que as instituições destinadas à internação deixem de ser vistas como espaços de reclusão, de punição e de violência e se tornem unidades educacionais.” (TEIXEIRA, 2015, p. 237) Utopia? Talvez. Pois utópico é um lugar inexistente, mas corroborando Paro (1987, p. 51) “não quer dizer que não possa existir”. Para tal, por mais contraditório que seja o espaço socioeducativo, é o que temos para o momento, cabendo aos socioeducadores

efetivarem os avanços do plano teórico e legal na prática cotidiana das instituições, o que, mais uma vez, confirma a essencialidade do papel do coordenador pedagógico.

Na seção 3 do presente trabalho, tratamos, também, da construção identitária do coordenador pedagógico escolar, a partir das contribuições de Placco, Almeida e Souza (2012), Dubar (1997) e Franco (2008). Retomando esses autores, podemos considerar que a identidade dos coordenadores da socioeducação se constrói processualmente na dialética da *estrutura oficial* (legislação, plano teórico), com a estrutura da Fundação CASA (real, concreta), com o sentido conferido pelo coordenador a suas atribuições. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012)

Desse modo, conforme Dubar (1997), essa construção compreende processos simultaneamente *biográficos* e *institucionais*. Portanto, é determinada tanto por fatores externos ao sujeito, quanto por fatores internos. Nos fatores externos precisamos considerar a cultura organizacional da Fundação CASA e o que se espera dos coordenadores pedagógicos neste espaço, bem como o aparato legal e teórico sobre seu papel. Já na estrutura interna, consideramos a história pessoal dos coordenadores, sua formação, crenças, valores e como ele se apropria do que está preconizado e do que vivencia na prática, ocorrendo um contínuo movimento de *relações de força* entre a *atribuição* e a *pertença*. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012)

Assim sendo, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos é ferramenta indispensável na construção de sua identidade, visto que atuará para que os mesmos se apropriem das diretrizes pedagógicas da socioeducação, olhem com criticidade para posturas pautadas no autoritarismo e senso comum e tenham ferramentas para formar sua equipe. Nesse sentido, Franco (2008) destaca a potencialidade das reuniões pedagógicas como um aporte para promover um processo *crítico-coletivo-reflexivo*, auxiliando na retomada do papel do coordenador pedagógico enquanto educador e os fins emancipatórios de sua ação. Acrescentando-se que os coordenadores necessitam ter “um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional”. (SÃO PAULO, 2010, p. 56)

5.4 Coordenação Pedagógica e Gestão Democrática

É consenso nos documentos norteadores do trabalho na Fundação CASA que o coordenador pedagógico deve cumprir os pressupostos de uma gestão democrática, tal

qual apregoam a Constituição Federal Brasileira, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 1996) que define em seu Artigo 14 os princípios para a gestão democrática escolar, sendo estes “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 15)

Nos dizeres de Veiga (2011), a Gestão Democrática compreende:

o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram práticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2011, p.18).

A Gestão Democrática concebe, portanto, um repensar de uma estrutura de poder e um modo de agir e conceber relações. Compreende dar vozes a todos os sujeitos envolvidos na socioeducação e socializar o poder, construindo um projeto coletivo e democrático.

Por se tratar de uma instituição vinculada ao ensino, a gestão democrática figura, legalmente, como um dos princípios do atendimento na Fundação CASA, conforme o Regimento Interno da Instituição, o qual, como já mencionado, em seu artigo 12, estabelece que os centros de atendimento deverão constituir um Conselho Gestor como um instrumento de garantia da:

gestão participativa dos servidores e a participação da comunidade no processo de decisão, planejamento e operacionalização de ações no atendimento ao adolescente. O Conselho Gestor atuará em conjunto com os servidores, a família e o próprio adolescente como facilitador na integração das relações interpessoais, interna e externamente, nos termos da norma em vigor. (SÃO PAULO, 2012, p. 4)

A composição e presidência do Conselho Gestor é responsabilidade dos diretores dos centros de atendimento, e deverá contar com a participação dos demais gestores, entre eles o coordenador pedagógico. (SÃO PAULO, 2006) Acreditamos que o efetivo funcionamento deste conselho poderia dar vozes a projetos mais articulados com os anseios da juventude e construir a noção de corresponsabilidade de todos pela socioeducação e efetivação de direitos. Além do Conselho, são previstas outras

ferramentas para garantir a descentralização das decisões e participação de todos no planejamento e organização do trabalho, sendo estas as reuniões setoriais e multi-setoriais e a construção coletiva do Plano Político Pedagógico. (SÃO PAULO, 2006; 2010; 2012)

Mas como conceber um projeto democrático em uma instituição como a Fundação CASA? Como garantir que os adolescentes e famílias sejam ouvidos? Ou o democrático, no caso, restringe-se a canais de participação dos agentes e demais profissionais? Mas, até que ponto até eles, realmente, são ouvidos? Em que medida a Fundação CASA vem conseguindo efetivar os pressupostos da socioeducação e se distanciar do modelo militar da FEBEM? O regime imposto aos adolescentes e funcionários parece ainda muito coercitivo e hierárquico. Como superar essa estrutura e buscar formas mais democráticas? Considerando, como já mencionado, que democracia não é burocracia, é um modo de conceber relações.

Há uma falácia democrática em nossa sociedade que faz parecer que, ao garantir canais de participação, estou dando vozes aos sujeitos e socializando o poder. Quando, na verdade, cumpro uma burocracia que, na prática, não se efetiva como democracia. Isto é, continuamos não tendo vozes, não sendo atendidos em nossas demandas e temos a falsa sensação de que podemos fazer escolhas. A este respeito, os agentes educacionais foram perguntados se participam das decisões, planejamento e organização do trabalho e de que maneira participam, como observamos no Quadro 6:

Quadro 6 – Como os agentes educacionais participam ou não das decisões, planejamento e organização do trabalho

Agentes Educacionais	Participação nas decisões, planejamento e organização do trabalho	Como participam
Manoel	Sim	Através das reuniões intersetoriais e das ocorrências rotineiras tomamos decisões e temos liberdade para opinar e apresentar soluções.
Martha	Sim	Em reuniões decidimos juntos como organizar o trabalho.
Carolina	Às vezes	Muitas das vezes, as coisas já chegam ao nosso setor decididas e/ou planejadas.
Marina	Não	Os trabalhos a serem executados são apenas informados. As reuniões periódicas são informativas.
Clarice	Às vezes	Participo. Mas muitas vezes nossas sugestões não são levadas em consideração, então participar, não significa ser necessariamente ouvido.
Ryane	Sim	Sou referência da área escolar, participo de todas as reuniões com os professores, do planejamento e da execução das ações, porém, muitas vezes, nos esbarramos em portarias e exigências da Secretaria da Educação ou da

		Fundação CASA que prejudicam o desenvolvimento do trabalho, visto que não individualizam o atendimento e não possuem um olhar especial p/ a área.
Hilda	Sim	Sou referência da área escolar e participo de tudo o que está relacionado a escola, reuniões, ATPC, conselho, projetos e planejamentos.
Lya	Sim	Fazemos reuniões mensais, onde se coloca tudo em debate para uma melhor decisão, para que ocorra tudo dentro do esperado. Na reunião pedagógica é onde todas as áreas se comunicam e trocam informações.
Carlos	Sim	Mesmo com a ausência de treinamentos e reuniões periódicas (...). Nós subordinados ao setor pedagógico, acabamos participando de vários momentos como esses, muitas mais pela necessidade de resolução imediata daquele conflito pedagógico indireto instaurado, do que como forma de participação direta, efetiva, assistida ou planejada pela gestão propriamente dita.
Mel	Sim	Porém não participo de tudo. Muitas vezes esses planejamentos e decisões são feitos de última hora, não sendo possível a participação de toda a equipe.
Cora	Sim	Por meio do diálogo, sobretudo, para organizarmos a agenda multiprofissional dos adolescentes e dando sugestões para o PPP (Plano Político Pedagógico).
Adélia	Sim	Toda a equipe pedagógica participa do planejamento e organização do trabalho.
Sergio	Sim	Através das reuniões mensais é proporcionada uma interação com toda a equipe pedagógica, onde através do diálogo são traçadas metas a serem alcançadas em um determinado período e quais os meios serão utilizados.
Cecília	Sim	Mas a participação poderia ser mais efetiva.

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

Verificamos que 11 agentes educacionais afirmam participar de alguma maneira dos processos decisórios e organizativos do trabalho, duas agentes disseram participar às vezes e uma afirma não participar, compete-nos, então, verificar como se dá essa participação.

Carolina e Marina, ambas do centro B, afirmam, respectivamente, “às vezes” e “não” sobre sua participação, como evidenciamos na fala de Carolina que salienta que “muitas das vezes, as coisas já chegam ao nosso setor decididas e/ou planejadas.” Nessa linha, Marina alega que “os trabalhos a serem executados são apenas informados. As reuniões periódicas são informativas.” Essas falas são indicativas de que o coordenador pedagógico do centro B apresenta dificuldades para cumprir com os pressupostos da gestão democrática.

A agente Clarisse, do centro C, também chama atenção, ao afirmar que “(...) participar, não significa ser necessariamente ouvido”. Tal fala é emblemática e pode ser encontrada nas entrelinhas de outras como as de Carlos, Mel e Cecília, evidenciando

que não basta instituir e garantir os espaços de participação, há que se socializar o poder, tal qual postula Veiga (2011).

Outra questão que surgiu na fala de Mel, do centro E, foram os planejamentos e decisões de última hora, impossibilitando a participação de toda equipe, o que parece ser rotina em seu centro e constitui um indicador de falta de organização e planejamento. Este centro é o mesmo em que quase nunca ocorrem reuniões pedagógicas e a coordenadora se recusou a responder o questionário proposto. Inferimos, também, que não há uma participação efetiva da equipe pedagógica e que os preceitos da gestão democrática não têm sido cumpridos.

Distinta realidade é o que apresentam Cora e Adélia, do centro F. Ambas afirmam participar efetivamente da organização e planejamento do trabalho, sendo que Cora ressalta a participação na organização da “agenda multiprofissional dos adolescentes e dando sugestões para o PPP (Plano Político Pedagógico)”. Cabe destacar, ainda, a fala de Lya, do centro D, que afirma “fazemos reuniões mensais, onde se coloca tudo em debate para uma melhor decisão, para que ocorra tudo dentro do esperado. Na reunião pedagógica é onde todas as áreas se comunicam e trocam informações”. Tal fala confirma a centralidade pedagógica da medida, o papel fundamental do coordenador e a importância das reuniões para uma participação e corresponsabilidade de todos no processo socioeducativo, porém constatamos que a periodicidade dessas reuniões é um impedimento para tal, visto que são escassas e ocorrem, em sua maioria, quinzenalmente ou mensalmente.

Neste intento, Vasconcellos (2013) assevera a importância das reuniões gerais ou multidisciplinares, pois “quando só há a de área, o trabalho tende a ficar empobrecido e fragmentado, pela falta da visão do todo, pela dificuldade de integração ou a efetivação da interdisciplinaridade”. Transpondo a fala do autor para a realidade da Fundação CASA compreendemos que o trabalho do coordenador, também, se dá no âmbito da superação dessa fragmentação do trabalho, garantindo as reuniões pedagógicas e organizando reuniões multi- setoriais, envolvendo psicólogos, assistentes sociais, professores, parceiros e, principalmente, os agentes de apoio socioeducativo (setor de segurança), visto que, na atual configuração do trabalho, sem eles, não se caminha na efetivação da agenda pedagógica e dos objetivos da socioeducação.

Vale citar um estudo sobre o trabalho dos agentes do setor de segurança, nos centros socioeducativos do Distrito Federal, mesmo não sendo o foco no momento, no

qual Andrade (2017) abordou o desafio de atuar na dupla função atribuída a eles (educação e segurança), conforme aduz a autora:

Não se trata de uma tarefa simples, exigindo do profissional um equilíbrio dinâmico entre construir e manter uma postura de autoridade sem recorrer a excessos. Envolve vincular-se ao adolescente ao mesmo tempo em que se é o responsável por impor alguns limites. Ir além de direcionar uma relação de poder institucionalizada para deixar espaço para uma vinculação facilitadora de respeito e autonomia (Adami & Bauer, 2013; Baptista, 2013; Bauer & Adami, 2015; Herculano & Gonçalves, 2011; Junior, 2016; Paes, 2008; Valente, 2015). (ANDRADE, 2017, p. 46)

A autora destacou as incongruências existentes entre o que se espera do cargo, e os processos seletivos, formações e cobranças, bem como a cultura organizacional da instituição, salientando que se almeja que apresentem uma “prática laboral que não costuma ser estimulada e dificilmente ensinada” (ANDRADE, 2017, p. 46), o que reforça o paradoxo educativo x coercitivo e as tensões na Fundação CASA, aumentando os conflitos que devem ser administrados pelo coordenador pedagógico, dificultando o seu trabalho e o ideal socioeducativo, retomando a necessidade de investimentos na formação continuada dos socioeducadores e melhoria dos critérios de seleção.

Essa formação, vale lembrar, não é apenas técnica, mas possui uma dimensão político-pedagógica, pautada na proteção integral e numa educação transformadora e emancipatória, cujos fins sociais devem estar claros e apontam para uma sociedade democrática e compatível com os direitos humanos. O trabalhador precisa ser partícipe desse processo que compreende uma construção coletiva e democrática. Portanto, simples treinamentos e capacitações pontuais não são suficientes para uma mudança de mentes, valores, atitudes e práticas socioeducativas. Como já dito, a formação e o trabalho devem ser faces de uma mesma moeda e se complementarem continuamente, por meio da garantia de espaços que possibilitem que o trabalhador se reconheça no que faz, reflita sobre a práxis socioeducativa, desenvolva sua autonomia e vá constituindo-se um socioeducador, considerando como princípios básicos para tal: acreditar na socioeducação e na possibilidade de mudança do ser humano.

O processo de aprendizagem, por meio da formação continuada, exige um movimento reflexivo e a capacidade de olhar além de práticas e valores enraizados, como sintetiza Moreira (2013), pautando-se nas ideias de Galuch (2011):

[...] a ultrapassagem do que é aparente requer a suspensão do cotidiano e esforços para produzir crítica e transformação da

realidade, retornando ao ponto de partida com base em outras referências. Assim, a produção de crítica e a superação dos valores instituídos pressupõem uma educação direcionada à autonomia dos sujeitos com vistas à emancipação humana. (MOREIRA, 2013, p. 96)

Segundo a autora, o cotidiano é alienante, uma vez que, conduz o ser humano a ações repetitivas, muitas vezes, fragmentadas e automatizadas. Assim, a formação continuada é imprescindível para a promoção desses momentos de suspensão do cotidiano e a revisão das práticas socioeducativas naturalizadas e impregnadas do paradigma menorista. São, portanto, uma alternativa à alienação vivida pelo profissional do processo de planejamento e execução de seu trabalho. Em seus estudos, Jáen (1991) aborda as condições de trabalho dos professores no modo de produção capitalista e traz importantes contribuições para refletirmos os reflexos da racionalização do trabalho, de processos de alienação e *desqualificação* e o avanço de abordagens tecnicistas que esvaziam as dimensões político-pedagógicas da ação educativa. Assim, cabe uma aproximação com os postulados da autora que afirma que esses processos se revelam na educação por meio da:

[...] introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola (como os materiais curriculares baseados na programação por objetivos, técnicas padronizadas de diagnóstico e avaliação, pacotes educacionais programados para o ensino por computador, o aparecimento de "especialistas", o fortalecimento de medidas hierarquizadoras e sistemas de "promoção interna" entre o professorado) e, em geral, todas aquelas propostas integradas no que se tem denominado o modelo "tecnocrático" na educação, tem-se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que supõe, para estes, verem-se forçados a uma crescente **desqualificação**, excluídos das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho e reduzida sua capacidade de controle, o que os força a depender das indicações e decisões tomadas pelos especialistas e administradores (JIMENEZ-JAÉN, 1991, p. 76).

Esses apontamentos nos auxiliam a pensar propostas de formação continuada que se oponham a essa lógica reducionista do trabalho educativo e a buscar caminhos que pressupõem uma construção coletiva, democrática e processual para que, a partir de processos de *ação-reflexão-ação* possamos superar a fragmentação e a alienação do trabalho para questionar velhas práticas e cumprir os pressupostos da socioeducação.

Nesse caminho, a gestão democrática é ferramenta indispensável e está prevista nos documentos que orientam a atuação dos gestores nos centros de privação de

liberdade, sendo assim os coordenadores foram perguntados de que modo cumpriam seus pressupostos, como podemos verificar a seguir:

Quadro 7 – Cumprimento dos Pressupostos da Gestão Democrática

Coordenadores Pedagógicos	Cumprimento dos Pressupostos da Gestão Democrática
Antônio	Atualmente, com o perfil da Fundação CASA é possível realizar uma gestão democrática. As decisões podem ser tomadas para o bem-comum, sempre colocando as diretrizes como pressupostos.
Bernadete	Cumpro todos os pressupostos, pois acredito no trabalho para o qual estou designada, dando condições a minha equipe de trabalhar e dando oportunidade para os nossos adolescentes de novas escolhas e novas oportunidades.
Cássia	Compartilhando com a equipe sobre responsabilidades para o atendimento socioeducativo, mantendo uma escuta ativa para avaliar pontos de atenção e traçar estratégias para amenizá-los.
Daniela	Acredito que tudo que se é discutido pra melhorar o trabalho em prol do bem comum, no caso, em prol dos adolescentes, podemos sim discutir, mas, eventualmente, é necessário o cumpra-se.
Fernanda	Dentro do que é possível, há espaço para sugestões, críticas. Apenas não há espaço para questionamento de procedimentos baseados na legalidade, o que, às vezes, é confundido com autoritarismo ou má gestão. Ex.: Questionar / não concordar com os direitos dos adolescentes previstos no ECA.
Gisele	Procuro sempre ouvir as demandas apresentadas pela equipe e a maioria das decisões são discutidas e planejadas junto com a equipe durante as reuniões pedagógicas.

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

As respostas dos seis coordenadores pedagógicos indicam que acreditam exercer uma gestão democrática, dentro dos limites institucionais. No entanto, a resposta de Bernadete focaliza na participação dos adolescentes, algo essencial para uma gestão realmente democrática, enquanto as demais respostas acenam para a busca de um trabalho coletivo, característica de um projeto democrático.

Antônio e Daniela atribuem à gestão democrática a busca pelo bem comum, em consonância com as diretrizes da socioeducação. No entanto, Antônio destaca que tal gestão é possível, atualmente, evidenciando que, em outros tempos, a estrutura autoritária não permitia. Já Daniela enfatiza que, nem sempre consegue garantir a tomada de decisões e planejamento coletivo, alegando que “eventualmente, é necessário o cumpra-se”. Tal fala é indicativa de uma postura autoritária que acomete os próprios coordenadores ou de submissão à rigidez da instituição, fazendo com que, muitas vezes, acostumem-se a não ser ouvidos, acreditando que é mais importante ouvir e cumprir! Isto é, a norma pela norma, a ação automatizada e falaciosa de que executo bem o meu trabalho se cumpro tudo que é proposto, mesmo que isso se oponha aos fins socioeducativos e a um projeto democrático e emancipatório.

As duas falas remetem a dificuldade de promover uma gestão democrática, a qual, ponderamos, está além dos condicionantes institucionais, uma vez que estamos imbuídos em uma cultura autoritária impregnada em nossas relações, e reflexo de uma colonização *predatória, dependente* (VASCONCELLOS, 2013) e escravocrata, do patrimonialismo político, da ditadura militar e, ainda, de uma educação acrítica que não nos prepara para o exercício democrático e, mais recentemente, da ascensão da extrema direita no poder e de discursos que ferem as liberdades, direitos e garantias conquistados, a duras penas por lutas sociais, a partir da constituinte.

A coordenadora Fernanda aborda o desafio de uma gestão democrática em um espaço que coaduna diferentes visões do que seja o socioeducar, resultando no já discutido, paradoxo educativo x coercitivo, frisando que, em seu centro, há espaços para discussão, sugestões e críticas, todavia “(...) não há espaço para questionamento de procedimentos baseados na legalidade, o que, às vezes, é confundido com autoritarismo ou má gestão. Ex.: Questionar / não concordar com os direitos dos adolescentes previstos no ECA”, evidenciando que “paradigmas não são desfeitos com a simples homologação de uma lei”. (ANDRADE, 2017)

Posto isto, consonante com o que já abordamos anteriormente, “a cultura institucional compôs grande parte das críticas ao sistema socioeducativo, principalmente no que diz respeito à violência, à normalização e ao modelo de educação adotado.” (TEIXEIRA, 2015, p. 236). Opondo-se a essas críticas, os documentos da Fundação CASA preconizam um novo olhar socioeducativo e a promoção uma educação transformadora e emancipadora. Nesse caminho, cabe aos coordenadores dar ouvidos e voz aos sujeitos que agreguem nesse novo olhar, garantir espaços de reflexão e construção conjunta de uma socioeducação alinhada com o ideário democrático e combater posturas e práticas que o contraponham.

Além do pontuado, o desafio de socializar o poder, condição para se lograr uma gestão democrática, também, existe e demanda que os coordenadores consigam superar posturas de vigilância e controle, confiando no grupo e pautando-se no diálogo, escuta ativa, mediação e no fazer junto e *propiciar as condições* para que seja feito (VASCONCELLOS, 2013).

Nessa lógica, é válido retomar Foucault (2014) e sua abordagem sobre o poder que flui a partir das relações humanas, apresentando-nos o Panóptico de Bentham²³ e

²³ Na periferia uma construção em anel; no centro, no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma

sua influência na arquitetura das prisões e no modelo da vigilância constante e controle dos corpos dos condenados, o que influencia, ainda hoje, posturas autoritaristas, controladoras e de concentração do poder. Assim, o fantasma da partilha do poder não se limita às subjetividades dos sujeitos, originando-se na dialética das relações humanas, compreendendo construções sociohistóricas e culturais advindas das lutas de classes (dominantes e dominados). Cabe, portanto, aos coordenadores buscarem coerência entre os discursos e a prática, empreendendo uma gestão participativa e transparente, que demanda a superação do autoritarismo e democratização do poder, termo que comporta os mais diversos usos e significações.²⁴

Assim, entendemos que a gestão democrática compreende o esforço de dar ouvidos e voz aos sujeitos, confiar no seu potencial, buscar consensos, planejar e caminhar juntos na busca pela efetivação de fins comuns. Exige, fundamentalmente, uma mudança de postura e “no momento da tentativa da mudança é que sentimos a fragilidade de nossa teoria, de nossa organização” (VASCONCELLOS, 2013, p. 15), fato que retoma a necessidade da instituição capacitar os gestores para que tenham subsídios para uma prática democrática.

5.5 Sugestões dos participantes da pesquisa para a melhoria da prática socioeducativa

Assim como pontuaram as dificuldades do trabalho socioeducativo, foi solicitado aos coordenadores pedagógicos que sugerissem melhorias, tendo em vista a melhor execução de seu papel e os objetivos da socioeducação, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 8 – Sugestões de melhorias para o trabalho socioeducativo segundo os coordenadores pedagógicos

atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (...) Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar da luz e esconder – só se conserva a primeira e se suprimem as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2014, p. 194)

²⁴ Em seu sentido mais geral o poder pode ser considerado como “a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos”. (STOPPINO apud PARO, 2014, p. 33)

Coordenador Pedagógico	Sugestões de melhorias para o trabalho de CP
Antônio	[...] o coordenador deveria se apropriar apenas do que é pedagógico, deixando a parte procedimental para outras áreas. Ter um foco maior no desenvolvimento do adolescente.
Bernadete	Para melhorar as condições de trabalho, deveríamos ter disponíveis mais recursos , já que cada vez mais isso está escasso.
Cássia	Investimento nos cargos de gestão , para diminuir ações que contradizem os preceitos da gestão de equipes.
Daniela	Às vezes, fico na dúvida se realmente estou fazendo o certo, porque não tem um protocolo. Acredito que esse documento orientador possa clarear um pouco, como só trabalhei em um centro, pode ser que a troca de experiências com outros centros possa acrescentar no trabalho.
Fernanda	Mais formação e capacitação para os servidores. Mais recursos materiais para atividades pedagógicas.
Gisele	Participar de algumas capacitações a fim de ampliar meus conhecimentos e ser também agente multiplicador para a equipe , visando melhorar o desenvolvimento do trabalho.

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

As falas de Cássia, Daniela, Fernanda e Gisele são indicativas da carência de cursos de formação continuada para aos coordenadores. Além disso, Daniela se queixa da falta de um protocolo, dizendo ter dúvidas se está no caminho certo como coordenadora. Tal colocação indica um desconhecimento ou não apropriação dos documentos norteadores do trabalho, bem como a falta um alinhamento das ações e, principalmente, de orientação e auxílio aos coordenadores por parte da supervisão das divisões regionais e da Superintendência Pedagógica da instituição.

Antônio advoga que o coordenador pedagógico deveria se ater ao que é realmente pedagógico, focalizando o desenvolvimento do adolescente, o que entendemos refere-se aos processos de ensino-aprendizagem compreendidos no espaço socioeducativo, deixando de ser responsável por auxiliar em procedimentos do centro e trabalho burocráticos.

Bernadete e Fernanda assinalam, tal qual os agentes educacionais no quadro 1, a necessidade de mais recursos materiais e pedagógicos para o atendimento. Fernanda acrescenta, ainda, a necessidade de cursos de formação continuada e capacitação para os servidores, o que já foi pontuado em outros quadros. Nessa linha, Daniela aponta a troca de experiências com outros centros como algo que pode auxiliar a prática e Cássia solicita um maior “investimento nos cargos de gestão, para diminuir ações que contradizem os preceitos da gestão de equipes”.

Compreendemos, então, que as respostas dos coordenadores concentram-se em quatro categorias que juntas podem auxiliar nas dificuldades cotidianas, sendo elas: 1 - Foco no pedagógico e no desenvolvimento do adolescente (clareza do papel e protocolo

de ação); 2 - Investimentos em formação e capacitação dos coordenadores pedagógicos (Macro gestão); 3 - Maior disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos (Macro gestão / Financiamento); 4 - Formação continuada dos socioeducadores como uma ferramenta para capacitar, diminuir conflitos e efetivar a política institucional (gestão de pessoas / macro gestão).

As ações pontuadas são recorrentes em outros quadros analisados e indicam caminhos para melhorar a socioeducação, tendo como carro chefe a formação continuada de gestores e servidores como um todo aliada a gestão democrática e a condições objetivas como a melhoria das condições de trabalho e aumento dos recursos materiais e pedagógicos. Tais ações poderiam auxiliar na superação das dificuldades em desenvolver:

(...) dentro desse sistema uma ética inclusiva e de responsabilidade social partilhada, de modo a promover e fortalecer uma participação mais ativa dos jovens em seu processo socioeducativo e fortalecer vínculos comunitários, com o objetivo de se pacificar os conflitos e interromper o ciclo de relações de violência e punição (...). (TEIXEIRA, 2015, p. 251)

No intento de pensarmos melhorias para a prática socioeducativa, atribuímos aos gestores um papel fundamental nos processos de mudança, tal qual apregoam os teóricos do campo da gestão de pessoas e o referencial utilizado do campo educacional. A este respeito, os agentes educacionais foram questionados sobre como os coordenadores pedagógicos poderiam contribuir para o seu trabalho, como podemos conferir a seguir:

Quadro 9 – Sugestões dos agentes educacionais de como o CP poderia contribuir para o trabalho socioeducativo

Agentes Educacionais	Como o coordenador pedagógico poderia contribuir para o seu trabalho, tendo em vista os objetivos da socioeducação.
Manoel	Acredito que através dos cadernos orientadores do setor já exista um direcionamento do trabalho, ficando a cargo do coordenador a gestão do trabalho.
Martha	Todas as vezes que o procurei para orientação ou exposição de algo que estou realizando, ele está pronto para dar sugestões e opiniões que muitas vezes clareiam meu ponto de vista e ajudou para que o trabalho fosse realizado.
Carolina	(...) acredito que deveria ter mais autonomia como coordenador. Não sei se na verdade, esta falta de autonomia seria pela inexperiência, como dito anteriormente. E se sentir valorizado. O setor pedagógico demonstra desvalorização de seu trabalho em relação aos outros setores. E na verdade ele é o coração do centro! O coordenador poderia fazer um trabalho com o seu setor, para que este sentimento não existisse, para que cada um perceba a importância de seu trabalho e consequentemente, para que realize um trabalho

	benéfico com os adolescentes.
Marina	Planejando e distribuindo atividades que auxiliem os adolescentes a se empoderarem e serem protagonistas de suas histórias.
Clarice	Tendo mais tempo para ouvir nossas demandas e necessidades e pensando junto, sem fórmulas pré estabelecidas e sem achar que o servidor tem que resolver o problema do Estado. Sem aparecer com projetos mirabolantes que dependem de dinheiro.
Ryane	Ele contribui com formação continuada, trazendo referenciais teóricos que norteiam nossas ações. O coordenador precisa ser um bom ouvinte , muitos o procuram p/ compartilhar angústias da socioeducação. (Sendo ouvido pelas instâncias superiores, onde geralmente são barrados).
Hilda	Eu tenho sorte. Trabalho com uma coordenadora que é muito engajada com a socioeducação, ela se preocupa com a evolução do adolescente e com o seu retorno ao meio social aberto. (...) Acredito que com formação continuada, ela será ainda melhor.
Lya	Sempre quando tenho uma dúvida ou preciso de uma ajuda ela está disposta a me orientar, o que facilita o meu trabalho.
Carlos	Mais diálogo, imparcialidade, seriedade, melhor comunicação visual e verbal, reuniões periódicas e sistematizadas para discutir, avaliar e planejar melhor as demandas, dificuldade, facilidades, reflexões, pontos de vista e avaliações sistemáticas de alinhamento e planejamento das ações pedagógicas. (...) aproximação real e consolidada da coordenação pedagógica da escola vinculadora da rede estadual de ensino regular.
Mel	No trabalho socioeducativo é essencial uma boa comunicação, organização e gestão.
Cora	Proporcionar mais tempo para organização e preparação das atividades pedagógicas, bem como espaços de diálogo entre a equipe.
Adélia	Acredito que a disponibilidade de um tempo maior na preparação das atividades pedagógicas seria bastante útil.
Sergio	Procurando trazer pessoas na unidade (...) que possam apresentar seus trabalhos aos adolescentes, dando aos mesmos a possibilidade de conhecerem algo diferente.
Cecília	Escutar problemas e possíveis soluções, acerca da rotina pedagógica, levando em consideração que a equipe é quem acompanha "in loco" as atividades e pode ter uma visão mais ampla sobre as demandas.

Referência: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas obtidas nos questionários.

No referido quadro, encontramos alguns elogios aos coordenadores de Martha, Ryane, Hilda e Lya, os quais se referem aos centros A, C e D, respectivamente. Destarte, cabe pontuar o que elogiam no trabalho de seus gestores. Martha salienta que seu coordenador está sempre pronto para ouvir, dar sugestões e opiniões em seu trabalho, na mesma linha, Lya destaca a disposição da coordenadora em ouvi-la e orientá-la, sempre que necessita. Ryane ressalta o trabalho de sua coordenadora com a formação continuada da equipe, afirmando que a mesma sempre leva “referenciais teóricos que norteiam” as ações do setor. Por sua vez, Hilda enaltece o trabalho de sua coordenadora com os adolescentes, dizendo “eu tenho sorte. Trabalho com uma coordenadora que é muito engajada com a socioeducação, ela se preocupa com a evolução do adolescente e com o seu retorno ao meio social aberto”.

Tais afirmações nos levam a pensar que um bom coordenador deve ter uma escuta ativa e estar sempre disposto a dar sugestões, orientações e procurar, conjuntamente, caminhos para os desafios encontrados. Deve, ainda, promover a formação continuada de sua equipe e ser engajado na socioeducação, atendo-se ao

desenvolvimento do adolescente e buscando oportunidades para o mesmo, além dos muros da instituição. Essas características permeiam todos os quadros analisados, o novo olhar proposto pela política institucional e o referencial teórico da pesquisa.

Alguns agentes teceram críticas aos seus coordenadores, as quais são de suma importância, por serem pontos de atenção e indicativos para a melhoria do trabalho. Clarisse e Ryane, ambas do centro C, argumentam que o coordenador pedagógico precisa ser um bom ouvinte, assinalando que sua gestora não tem tal habilidade, conforme evidenciamos na fala de Clarisse, que sugere que a coordenadora poderia ajudar “tendo mais tempo para ouvir nossas demandas e necessidades e pensando junto, sem fórmulas pré-estabelecidas”. Aqui identificamos a falta de espaços de discussão, organização e planejamento conjunto do trabalho, pois, aparentemente, a coordenadora apresenta a “solução”, sem ouvir o grupo, o que, também, é sintomático de uma gestão não democrática.

Sobre a escuta ativa e postura democrática do coordenador, Cecília, do centro F, realçou que o mesmo deve “escutar problemas e possíveis soluções, acerca da rotina pedagógica, levando em consideração que a equipe é quem acompanha “in loco” as atividades e pode ter uma visão mais ampla sobre as demandas”.

As agentes educacionais Carolina, do centro B, e Ryane, do C, tocaram numa questão, até então não mencionada pelos participantes da pesquisa, a autonomia dos coordenadores pedagógicos, atributo essencial para o exercício de sua função. Nessa perspectiva, Carolina sugere que a coordenadora deveria ser mais autônoma, mas que não sabe se “esta falta de autonomia seria pela inexperiência”, remetendo-se a um conceito de autonomia do sujeito, de conhecer e se apropriar de seu papel, de empoderamento e do vir a ser e construir-se “gestor”. Já Ryane toca na necessidade da autonomia, enquanto poder de ação e decisão, frente aos demais setores e direção, devendo o coordenador ser “ouvido pelas instâncias superiores, onde geralmente são barrados”.

Entendemos a construção da autonomia dos coordenadores pedagógicos como um processo, e, partindo do pressuposto que são, sobretudo, educadores, podemos considerar as contribuições de Freire (2018) que elenca atributos para uma Pedagogia da autonomia, os quais, em síntese incluem: rigorosidade metódica, pesquisa, reflexão, criticidade, ética, aceitação do novo, convicção de que mudar é possível, coerência entre discurso e prática, compromisso e competência profissional, generosidade, defesa dos direitos dos educadores e educandos, disponibilidade para o diálogo, equilíbrio entre

liberdade e autoridade, consciência de ser inacabado e condicionado, reconhecimento do cunho ideológico da educação, compromisso com seus fins desveladores das injustiças sociais e impulsionadores da mudança (emancipação) e uma postura democrática, tal qual postula o autor:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a *sua autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente, construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade*, que vai sendo assumida. [...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. [...] Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. (FREIRE, 2018, p. 91-92)

O excerto acima elucida que esse processo de construção da autonomia e amadurecimento profissional é para o autor permanente e engloba inúmeros fatores. É complementar o uso comum da palavra, pois, quando nos referimos a alguém autônomo, normalmente, imaginamos uma pessoa que possui iniciativa, independência e conhece seu poder de ação no mundo (empoderamento).

O segundo apontamento sobre autonomia, refere-se ao poder / liberdade de ação dos coordenadores pedagógicos nos centros de internação, visto que são subordinados aos diretores e encarregados de área técnica e dependem de uma parceria desses gestores para o exercício de sua função. Aqui, podemos retomar os preceitos de uma gestão democrática, os quais incumbem todos os gestores dos centros, e preconizam processos coletivos de tomada de decisão, organização e planejamento do trabalho, orientando-se pelas diretrizes da socioeducação e política institucional. Portanto, é imprescindível que os coordenadores tenham voz na gestão dos centros e, como bem pontuou a agente educacional Carolina, este profissional precisa:

[...] se sentir valorizado. O setor pedagógico demonstra desvalorização de seu trabalho em relação aos outros setores. E na verdade ele é o coração do centro! O coordenador poderia fazer um trabalho com o seu setor, para que este sentimento não existisse, para que cada um perceba a importância de seu trabalho e conseqüentemente, para que realize um trabalho benéfico com os adolescentes. (Agente Educacional Carolina)

Assim, para atuar na motivação da equipe, o coordenador precisa, primordialmente, se sentir valorizado e motivado, o que é competência da macro gestão da instituição, da Superintendência Pedagógica, da supervisão regional e da equipe gestora do centro. Destacando-se o papel fundamental dos diretores de centro para tal, bem como para a efetivação de uma gestão democrática e autonomia do coordenador pedagógico.

A fala mais simbólica, talvez, na tessitura de uma crítica construtiva a sua coordenadora foi a de Carlos, do centro E, o qual aponta algumas ações, qualidades ou habilidades que a mesma precisa desenvolver ou aprimorar, a saber:

Mais diálogo, imparcialidade, seriedade, melhor comunicação visual e verbal, reuniões periódicas e sistematizadas para discutir, avaliar e planejar melhor as demandas, dificuldade, facilidades, reflexões, pontos de vista e avaliações sistemáticas de alinhamento e planejamento das ações pedagógicas.

Como podemos notar na fala de Carlos, é citado um princípio da administração pública, a “imparcialidade”, o que é indispensável para qualquer agente público e gestor. Além disso, algumas outras questões já pontuadas podem ser verificadas como a abertura para o diálogo, a efetivação das reuniões pedagógicas, a gestão democrática e o alinhamento das ações pedagógicas com o proposto institucionalmente.

Além de elogios e críticas, os agentes educacionais discorreram sobre a importância da coordenação pedagógica junto aos adolescentes, acompanhando seu desenvolvimento na medida, avaliando as atividades propostas, oportunizando eventos de arte e cultura e outros momentos de aprendizagem, buscando oportunidades para além das institucionais. Cora e Adélia salientaram, ainda, a necessidade de possuírem mais tempo para planejamento e organização da prática pedagógica e espaços para diálogo da equipe, o que retoma a necessidade de garantia das reuniões pedagógicas, e acrescenta a demanda de que o coordenador organize, dentro da agenda do centro, horários para o preparo e organização das atividades desenvolvidas pelos agentes educacionais.

De maneira geral, podemos inferir que as respostas dos agentes educacionais reforçam a falta de formação continuada dos coordenadores pedagógicos, a ausência de um protocolo claro de ação e a exigência de especialização em campos da gestão educacional e gestão de pessoas, para que os centros não fiquem dependentes do perfil

de cada gestor. Por conseguinte, é imperativo que a instituição invista na formação, aperfeiçoe os critérios de seleção para os cargos de gestão, melhore as condições de trabalho e atente-se para a complexidade e centralidade da função de coordenação pedagógica na socioeducação.

Em suma, o que mais chama atenção no presente estudo é o quanto a falta de encontros formativos e formação continuada do coordenador pedagógico e dos socioeducadores, de maneira geral, aliadas à alienação do trabalho educativo no capitalismo, às contradições e paradoxos da socioeducação e ao empoderamento de discursos punitivos e de encarceramento, dificultam o desenvolvimento da medida no cotidiano das instituições e são um obstáculo ao cumprimento do SINASE e de uma socioeducação capaz de emancipar e promover ressignificações na vida dos adolescentes autores de ato infracional. Além disso, a ausência de um acompanhamento efetivo do adolescente egresso e de sua família, aliada a não garantia de direitos sociais básicos, atua para que a socioeducação se configure um sonho distante.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E EQUIPE SOCIOEDUCATIVA DA FUNDAÇÃO CASA

A presente proposta de formação continuada origina-se da pesquisa de mestrado intitulada *“Desafios da coordenação pedagógica na socioeducação: percepção de coordenadores e agentes educacionais que atuam na Fundação CASA”*, realizada por Eveline Cristina da Fonseca, no Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Franca.

A partir da pesquisa realizada em sete centros de internação da Fundação CASA, localizados no interior do Estado de São Paulo, constatou-se que há uma carência no campo da formação continuada do coordenador pedagógico e de todos os profissionais da socioeducação. Verificou-se, ainda, a dificuldade de se garantir espaços formativos na rotina dos centros de privação de liberdade e a centralidade do papel do coordenador pedagógico e demais gestores nesse processo.

Sabemos que a Fundação CASA oferece um curso de capacitação inicial e algumas formações EAD, mas que não atendem as exigências de uma formação continuada, pois compreendemos que esta exige a articulação com a prática laboral e uma construção coletiva para que promova mudanças nas práticas socioeducativas e contribua no processo de desenvolvimento da autonomia dos profissionais e sua construção enquanto socioeducadores.

Nessa perspectiva, construímos uma proposta que demanda a atuação conjunta da instituição através da Escola de Capacitação e Formação, das divisões regionais por meio dos supervisores, dos diretores de centro, encarregados técnicos e coordenadores pedagógicos articulados com a equipe socioeducativa para que se construa um projeto democrático, cujos servidores não sejam meros expectadores, e que se dê de maneira contínua e dialógica com a práxis. Inicialmente, portanto, propõe-se um levantamento de demanda (o que sabem e o que gostariam de saber).

A proposta de formação engloba todos os setores e sujeitos supracitados e visa contribuir na diminuição dos conflitos entre os profissionais, na predominância dos pressupostos legais da proteção integral e SINASE e na construção de uma comunidade

socioeducativa, onde trabalho e formação sejam processos indissociáveis, considerando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 13)

Nesta proposta, enfatiza-se, também, a importância de uma parceria entre a instituição e as universidades públicas para complementar as formações continuadas nos centros e criar um espaço colaborativo, de diálogo e aprendizagem mútua, onde todos - servidores, gestores, professores universitários - tenham estatuto de formadores. (NÓVOA, 2017). Portanto, propõe-se que as formações se estruturem em dois eixos que se complementam e serão explicados a seguir.

O primeiro eixo intitulado “*Grupos de estudo e Reuniões formativas*” deve ser realizado nas reuniões pedagógicas semanais e, quinzenalmente, em horário de trabalho, em reuniões multi-setoriais, nos centros de privação de liberdade. Propõe-se que as reuniões tenham duração de duas horas, conforme orienta Vasconcellos (2013). Além disso, propõe-se uma maior atuação dos supervisores promovendo mensalmente grupos de estudo com os coordenadores pedagógicos e a participação nas reuniões formativas nos centros, para tal, sugere-se a atuação da Escola de Capacitação e Formação da Fundação CASA para capacitá-los nessa ação formadora e mediadora.

O segundo eixo intitulado “*Dimensão político-pedagógica da socioeducação e a Identidade do Coordenador Pedagógico Socioeducador*” deverá ocorrer, a partir de encontros mensais nas universidades, com duração prevista de 5 horas cada um, durante dez meses e encontros nos centros de atendimento e divisões regionais, devendo compreender uma carga horária de leituras também. A proposta é que o curso seja certificado e enfoque na formação dos coordenadores pedagógicos e dos profissionais que compõem o quadro do setor pedagógico (Agentes Educacionais, Profissionais de Educação Física, Pedagogos, Agentes Técnicos). A ideia de propô-lo a todos os profissionais do setor pedagógico se dá pelo fato da coordenação pedagógica ser um cargo em comissão e transitório, sendo que os centros, normalmente, selecionam algum servidor do setor para ocupá-lo.

Sugere-se que a instituição articule com as universidades públicas versões anuais do presente curso para que suplementem as formações continuadas realizadas nos centros de atendimento e qualifiquem os gestores para o desempenho da função. O ideal é a parceria com instituições que tenham os cursos de Direito, Serviço Social, Pedagogia, Ciências Sociais e Licenciaturas de maneira geral.

O primeiro eixo não tem uma periodicidade, pois deverá fazer parte da rotina dos centros de atendimento, compreendendo o compartilhamento de experiências e ideias, construção coletiva das ações socioeducativas e um contínuo processo de *ação-reflexão-ação* e consequente avaliação da práxis. Assim, sugerimos como devem estruturar-se as reuniões, metodologias, ações, procedimentos e possíveis mediações, temáticas e referenciais teóricos, mas trata-se de uma proposta aberta e em contínua construção pelos profissionais que a integram, uma vez que é democrática e parte da práxis para retornar a ela de maneira refletida e qualificada. Esse eixo se estrutura a partir da proposta de Vasconcellos (2013) para lidar com a resistência mudança no campo educacional e a extrapola, conforme as reflexões empreendidas nesse estudo. O segundo eixo se baseia no referencial teórico da presente pesquisa e nos estudos de Bidarra e Alapanian (2013) sobre um curso de formação de gestores de centros socioeducativos promovido pela Universidade de Brasília (UNB).

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS:

BIDARRA, Zelimar Soares; ALAPANIAN, Sílvia. Contribuição à construção da dimensão político-pedagógica da socioeducação e à formação de socioeducadores. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 2013. (7): 6-20.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15ª edição. São Paulo: Libertad, 2013.

1º EIXO: GRUPOS DE ESTUDO E REUNIÕES FORMATIVAS

Ação	Mediador	Objetivos e Possíveis Mediações	Produtos / Avaliação
Capacitação dos Supervisores das Regionais	Escola de Formação e Capacitação da Fundação CASA / Parceria com as Universidades Públicas	- Auxiliar nos processos de tomada de consciência e elucidação das contradições do trabalho socioeducativo; - Fornecer ferramentas da Gestão de Pessoas e Gestão Educacional (Vasconcellos, 2013) para lidar com a resistência a mudança nos centros de atendimento; - Promover reflexões quanto à dimensão político-pedagógica da socioeducação e a centralidade do trabalho do coordenador pedagógico; - Construir ferramentas de acompanhamento e orientação das Reuniões Formativas nos Centros de Internação; - Ajudar a superar a fragmentação do trabalho e os conflitos; - Auxiliar os supervisores a elaborar estratégias para uma atuação supervisora pautada no caráter educativo e na parceria com os gestores dos centros (Atuação Democrática); - Subsidiar a atuação como multiplicadores das formações oferecidas pela Escola e como parceiros dos gestores nos centros.	A Escola de Formação e Capacitação da Fundação CASA deverá promover a formação dos supervisores e acompanhar suas ações nos centros de atendimento. Os supervisores construirão materiais e indicadores (além dos já existentes) para subsidiarem sua prática durante as formações e acompanhamento dos centros.
Criação de Grupos de Estudo Mensais com os Coordenadores Pedagógicos	Supervisão das Divisões Regionais / Parceria com Universidades Públicas	- Criar um Grupo de Estudos para a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos, no qual encontrarão um espaço para compartilharem suas experiências, dificuldades, anseios e ideias; - Levantamento de demandas; - Indicar Leituras Mensais para subsidiar a práxis e as discussões nos grupos; - Retomar as bases teóricas e fundamentos do Caderno da Superintendência Pedagógica; - Propiciar a construção de saberes por meio da pesquisa e reflexão conjunta; - Refletir junto ao grupo de coordenadores sobre os seguintes	Os Coordenadores Pedagógicos deverão elaborar um Portfólio com os textos estudados, as reflexões empreendidas e todas as atividades de sistematização e registro que compuserem as ações do grupo de estudos (Pesquisas, Imagens, Mapas Mentais, Trabalhos em Grupo, Produções Escritas, etc.).

		temas: 1- Eu e minha formação inicial; 2- Eu como Socioeducador (a); 3- Eu como Coordenador Pedagógico na Socioeducação; 4- Eu como Responsável pela Formação Continuada de minha equipe. - Discutir e refletir sobre os diferentes papéis atribuídos ao coordenador e como se organizar para atuar nas diferentes frentes e com os socioeducadores e adolescentes atendidos; - Construir, coletivamente, um material orientador do trabalho dos coordenadores e um instrumento de auto avaliação.	
Acompanhamento das Reuniões Formativas	Supervisão das Divisões Regionais	- Acompanhar as Reuniões Formativas nos centros (No mínimo uma reunião pedagógica por mês e uma multissetorial por mês); - Subsidiar os gestores com os estudos realizados, reflexões empreendidas e materiais elaborados junto a Escola. - Buscar, incentivar e viabilizar a participação dos servidores em eventos acadêmicos e culturais e atividades formativas, de maneira geral (Propor e organizar durante a participação nas reuniões).	Elaboração de Relatórios Reflexivos sobre as Reuniões e sua atuação mais próxima e parceira junto aos gestores. Realizar avaliações trimestrais com os gestores sobre a prática socioeducativa, após o início das Ações Formativas.
Reuniões Multissetoriais (Quinzenais)	Diretores de Centro e Encarregados Técnicos	- Organizar Reuniões Formativas Multissetoriais (Setor de Segurança, de Saúde e Pedagógico) de 15 em 15 dias e cuidar para que tenham enfoque formativo. Cada reunião deve iniciar a partir de uma situação concreta levada pelo grupo, sendo que, a cada encontro, um setor ficará responsável; - Indicar Leituras para subsidiar as discussões e a reflexão sobre a práxis; - Selecionar, no mínimo, 3 profissionais de cada setor para participar das reuniões, cuidando para revezar a participação e contemplar a todos;	Os métodos avaliativos deverão ser construídos coletivamente.

		- Atuar nos Campos do Querer, Poder, Ter e Ser (Vasconcellos, 2013); - Auxiliar os profissionais a tomarem consciência de suas contradições (o que pensa, fala, quer e faz); - Desestabilizar e provocar a reflexão sobre o que é socioeducar e qual a minha função social e identidade como socioeducador; - Favorecer o desenvolvimento da Ética no Serviço Público; - Fomentar a desconstrução de valores e práticas pautadas numa cultura punitiva; - Problematizar e combater ações equivocadas na prática socioeducativa e refletir em grupo sobre possíveis caminhos e alternativas concretas; - Promover críticas à rotina, repetição de práticas sem reflexão, ao improviso e preconceitos enraizados; - Buscar a construção de um espaço coletivo, fortalecendo o trabalho em grupo e a construção de uma comunidade socioeducativa, viabilizando a efetivação de um Plano Político Pedagógico democrático; - Construir um ambiente de respeito mútuo; - Promover momentos de atenção à saúde dos trabalhadores e um ambiente agradável e estimulante. Utilizar ferramentas da Gestão de Pessoas, comemorar os aniversariantes do mês, cuidar da ergonomia, promover ginástica laboral, estimular bons hábitos alimentares, facilitar o acesso a eventos culturais, organizar momentos de confraternização, valorizar os talentos da casa, etc.; - Avaliar pontos fracos e pontos fortes e traçar estratégias; - Trabalhar a visão de processo e as potencialidades do grupo; - Valorizar as boas práticas; - Estimular o desenvolvimento da autonomia; - Dar vozes aos adolescentes, famílias e outros profissionais que atuam nos centros e na comunidade para viabilizar a construção de um projeto democrático e articulado (Efetivar a participação	Construção de Planos de Ação, a partir das reflexões empreendidas, problemáticas e fragilidades encontradas.
--	--	--	---

		do Conselho Gestor). - Promover formações com enfoque nos Direitos Humanos; - Fazer das reuniões um espaço de constante reflexão sobre a práxis, diálogo, construção de saberes e planejamento coletivo. - Buscar a prevalência da dimensão político-pedagógica da socioeducação e do preconizado nas legislações (ECA e SINASE). - Fortalecer a Equipe de Referência e a construção do PIA do adolescente de maneira coerente, dialógica e eficaz. - Conhecer quem são os adolescentes atendidos, seus valores, condições de vida, relações familiares e ampliar o olhar. (Sensibilização e Discussão ética e sociológica baseada na negação de direitos, na desigualdade do país, etc.); - Reconhecer os adolescentes como sujeitos de direitos, que muitas vezes foram violados e negados; - Conceber o adolescente como o centro das ações socioeducativas; - Utilizar as reuniões formativas quinzenais como subsídio para construção e efetivação do Plano Político Pedagógico e para as reuniões gerais (que devem englobar todo o centro e demandam a suspensão das atividades). Estas podem ser trimestrais ou, no mínimo, semestrais (Janeiro e Julho).	
Reuniões Formativas Semanais	Coordenação Pedagógica	- Mediar e garantir a realização das reuniões pedagógicas formativas, uma vez por semana, com duração de 2 horas. - Levantamento de Demandas; - Atuar, conforme propõe Vasconcellos (2013), nos Campos do: - Querer: Necessidade e Desejo; - Poder: Saber Conceitual, Procedimental, Atitudinal; - Ter: Condições de Trabalho, Recursos Materiais e Políticos, Construção de um Referencial Comum, Autonomia, etc. - Ser: Construir-se Socioeducador; - Escrever com os servidores do setor pedagógico um Caderno	Construir Planos de Ação coletivos para lidar com os desafios e fragilidades encontrados;

		Reflexivo Coletivo sobre a Práxis Socioeducativa (Sugestão: Cada semana, um servidor leva para casa e escreve uma reflexão sobre a semana, os textos lidos e as reflexões empreendidas. No início da reunião, o servidor compartilha esse texto com os demais e iniciam-se as discussões); - Indicar Leituras para discussão (Deixamos como sugestão as Referências Bibliográficas do presente estudo) e utilizá-las como subsídio para a reflexão sobre atividades, acontecimentos e desafios da práxis; - Utilizar vídeos, músicas, dinâmicas, imagens, slides, situações problema e metodologias diversificadas que potencializem a participação e reflexão de todos; - Contemplar todas as áreas nas reuniões – Arte e Cultura, Educação Profissional Básica, Esporte e Lazer e Ensino Formal – e organizar Reuniões Trimestrais por área para questões específicas. - Reforçar a Dimensão político-pedagógica da socioeducação; - Promover um canal de diálogo aberto, respeito mútuo e construção da autonomia; - Refletir com o grupo sobre a Identidade do Socioeducador; - Socializar o “poder”, garantindo uma gestão democrática e a construção coletiva do trabalho socioeducativo; - Buscar oportunidades de formação e construção de saberes para si e os socioeducadores (Eventos Culturais e Acadêmicos, Congressos, Palestras, etc.); - Valorizar boas práticas; - Estimular e viabilizar o fortalecimento do grupo e a criação de um ambiente agradável e acolhedor (Gestão de Pessoas).	Construir portfólios das Atividades Pedagógicas para auxiliar na avaliação da práxis e compartilhamento das experiências.
--	--	--	--

2º EIXO: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PARCERIA COM AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
“DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA SOCIOEDUCAÇÃO E A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
SOCIOEDUCADOR”

	Campo / Área	Sugestão de Conteúdos
01	Fundamentos de Gestão Pública e Socioeducação	Administração pública brasileira: modelo patrimonialista, burocrático e gerencial; Conceito de gestão e governança; Gestão social; Accountability; Princípios da Administração Pública (Art. 37 da Constituição Federal de 1988); Ética no serviço público e Responsabilidade social; Autoritarismo x Autoridade; Instrumentos para avaliação da gestão; Avaliação participativa; Conceitos de eficiência, eficácia e efetividade; Gestão Pública na Socioeducação: Fundamentos legais, Bases Pedagógicas e Articulação com a Rede.
02	Gestão de Pessoas no setor público	Tendências da área de gestão de pessoas no setor público; Diferença entre chefia e liderança; Gestão de pessoas com enfoque no ser humano; Qualidade de Vida no Trabalho; Ergonomia e Ginástica Laboral; Psicologia Organizacional: práticas, jogos e dinâmicas; Comunicação Organizacional; Técnicas para Mediação e Resolução de Conflitos; Gestão do Conhecimento e Aprendizagem Organizacional; Gestão da mudança e estratégias para lidar com a resistência a mudança.
03	A construção social da Infância e da Adolescência, Violência, Vulnerabilidade Social, Sociabilidade e Criminalidade.	A construção social da infância e da adolescência; Adolescências, Sociabilidade e Cultura Juvenil; Cultura Marginal; Adolescência e Ato infracional; Aspectos históricos e sociológicos da Violência; Dados e Mapa da Violência no Brasil e no estado de São Paulo, A juventude negra e a questão da violência; Formação da Sociedade Brasileira e Vulnerabilidade Social; Análise Social da Família.
04	Códigos de Menores de 1927 e de 1979: o “menor” e a criminalização da pobreza.	Contextualização histórica e características do 1º e do 2º Código de Menores; O estigma da categoria “menor” e a criação de duas infâncias; A criminalização da pobreza; Coerção e controle social por parte do Estado; Histórico do sistema de justiça juvenil e as instituições antes do ECA (SAM, FUNABEM, FEBEM, etc.).

05	Estatuto da Criança e do Adolescente: O paradigma da Proteção Integral	Contextualização histórica (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Tratados Internacionais, Redemocratização Brasileira e Movimentos Sociais) da criação do ECA; Bases e Características da proteção integral; Recorte etário; Medidas de proteção e socioeducação. O sistema de garantia de direitos; Papel dos conselhos de direitos (CONANDA, CMDCA) e do Conselho Tutelar.
06	SINASE: fundamentos e organização do sistema socioeducativo brasileiro e a Dimensão político-pedagógica da socioeducação	Papéis, atribuições e competências dos entes federados; O sistema de justiça juvenil pós ECA; A organização e política institucional da Fundação CASA com base no SINASE; Incompletude institucional e estratégias para articulação com a rede; Dimensão político-pedagógica da socioeducação.
07	Estatuto da Juventude: A emancipação em pauta	Contextualização histórica da criação do Estatuto; Fundamentos, características, recorte etário e orientações; Protagonismo juvenil e Emancipação: contribuições para a socioeducação.
08	Contradições e desafios da função de coordenação pedagógica no Brasil	Contextualização histórica sobre o surgimento da função de coordenação pedagógica; As diferentes nomenclaturas e papéis atribuídos a esse profissional; O coordenador pedagógico nas escolas paulistas; O coordenador pedagógico como educador e intelectual orgânico; Formação de professores e o papel do coordenador pedagógico.
09	A práxis socioeducativa e o papel do coordenador pedagógico na Fundação CASA	- O que é Educar e Socioeducar; O coordenador pedagógico como educador, mediador e formador; Gestão Democrática e Plano Político Pedagógico; Plano Individual de Atendimento - PIA - e o papel do coordenador pedagógico; Educação Não Formal: fundamentos e potencialidades; Contribuições da Pedagogia de Paulo Freire na Socioeducação; O referencial teórico-metodológico do Caderno da Superintendência Pedagógica como subsídio para pensarmos o papel do coordenador.
10	A Identidade do Coordenador Pedagógico Socioeducador	Refletir sobre os temas: Eu como socioeducador e eu como Coordenador Pedagógico (Como me veem e como eu me vejo); Estudos sobre a construção da identidade profissional: influências internas e externas; A construção processual da autonomia e da identidade profissional: saberes necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem tá na linha de frente
Não pode amarelar.
(Criolo)*

Após quase 30 anos de promulgação do ECA, podemos dizer que estamos na incipiência da proteção integral. Na socioeducação não é diferente, ocorreram muitos avanços legais, porém, na prática cotidiana das instituições, concepções e práticas alinhadas com a visão menorista se fazem presentes. A formação continuada dos profissionais é precária, não existem políticas públicas efetivas de apoio aos egressos e, primordialmente, de combate às desigualdades sociais brasileiras e violências diversas que acometem a juventude, sobretudo, pobre e negra.

Nesse cenário, é prudente destacar que não consideramos a socioeducação como solução para problemas estruturais da sociedade capitalista, tão somente como uma alternativa para a garantia de direitos e emancipação de adolescentes incursos na prática de ato infracional, desse modo pesquisar essa temática exige um olhar multidisciplinar e criterioso. Como ex-pedagoga da Fundação CASA, poder pesquisar o papel do coordenador pedagógico nos centros de internação, profissional com o qual trabalhei diretamente, durante anos, presenciando os desafios e possibilidades de sua atuação, e poder trazer contribuições para esse campo tão carente de estudos, são para mim fatores de grande realização.

O processo de pesquisa e construção da dissertação fundamentou-se no nosso questionamento inicial se “o trabalho dos coordenadores pedagógicos na Fundação CASA vem sendo realizado de acordo com o que preconiza os documentos oficiais que instituem a política de socioeducação no estado de São Paulo?” A partir dele e partindo dos pressupostos que o coordenador pedagógico é um implementador da proteção integral e da política pública SINASE e um profissional essencial para o desenvolvimento da medida socioeducativa para além da lógica punitiva, construímos nosso objetivo geral e os três objetivos específicos que se materializaram ao longo da dissertação e na construção da proposta de formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos e equipe socioeducativa da Fundação CASA.

A frase que abre essas considerações finais surgiu, justamente, a partir das reflexões empreendidas com a pesquisa sobre o quão imprescindível o coordenador pedagógico se faz

na socioeducação, diante dos desafios e incongruências do espaço socioeducativo, e revela que não só ele, como todos os gestores da Fundação CASA, são “a linha de frente” da socioeducação e devem assumir para si a responsabilidade pela construção de projetos socioeducativos alinhados com o ECA e com o SINASE, que sejam capazes de promover uma educação crítico-emancipatória e ressignificações na vida dos adolescentes em privação de liberdade.

No levantamento bibliográfico realizado identificamos que existem poucos estudos com essa temática, contudo, foi possível construir reflexões que elucidaram a centralidade da educação nas medidas socioeducativas e sua dimensão político pedagógica, no entanto.. Nos documentos norteadores do trabalho na Fundação CASA, principalmente no Caderno da Superintendência Pedagógica, verificamos a busca pela preponderância do caráter educativo e de uma educação crítico-emancipatória, referenciada em Paulo Freire e Demerval Saviani, expoentes do campo educacional.

A partir do que foi apresentado, o que mais saltou aos olhos foi a escassez de cursos de formação continuada e a ausência de espaços formativos para os socioeducadores nos centros de internação, o que destacamos como um direito dos profissionais e a única maneira de promover um atendimento socioeducativo que se oponha ao coercitivo e possibilite o desenvolvimento pleno do ser humano. Constatamos que os ocupantes dos cargos de coordenação pedagógica clamam por formação, apoio e orientação contínuos, pois acumulam diversas funções, sendo responsáveis pela organização, mediação e garantia de realização das atividades pedagógicas e pela formação continuada dos profissionais do setor pedagógico, em um espaço onde convivem paradoxalmente o coercitivo e o educativo, sendo recorrentes os conflitos e divergências entre as equipes.

Outro ponto que julgamos relevante e preocupante foi a falta de menção aos adolescentes nas falas dos coordenadores pedagógicos e agentes educacionais, afinal qual o sentido do trabalho socioeducativo? A quem ele se destina? Quais os fins da socioeducação? Será que isto está claro para os socioeducadores? Ou será que atuam apenas para manter a estrutura burocrática? Fica o questionamento.

Destacamos como positiva a oportunidade de ouvir os profissionais que se encontram na luta diária da socioeducação, buscando dar visibilidade às dificuldades do trabalho, aos anseios e demandas dos mesmos, com o intuito de contribuir para a prática socioeducativa. Temos plena consciência que, para efetuar mudanças, é preciso dar ouvidos e voz aos sujeitos,

viabilizar espaços para troca de experiências, construção e compartilhamento de saberes, capacitar, informar, orientar, provocar a reflexão coletiva, estimular a construção de novos valores e fazer junto o percurso em busca da efetivação da política institucional.

Reconhecemos o coordenador pedagógico enquanto um profissional mediador, educador e formador, que deve possuir uma práxis educativa consonante às prerrogativas da gestão democrática e da educação crítico-emancipatória, o que exige a superação do autoritarismo e do automatismo (ação sem reflexão, atividade pela atividade), e o empoderamento de seu papel como gestor público e socioeducador, compreendendo os fins éticos e políticos da socioeducação.

Encontramos na formação continuada uma ferramenta indispensável para a quebra do paradigma menorista, pois são os trabalhadores que executam as leis na prática cotidiana das instituições e como bem lembrou Andrade (2017) a simples homologação de uma política pública como o SINASE, embasado na doutrina de proteção integral estabelecida pelo ECA, não desconstrói um paradigma. Essa desconstrução é um processo que demanda maiores investimentos no sistema socioeducativo, melhoria das condições de trabalho, valorização profissional e formação continuada dos socioeducadores.

Nessa perspectiva, propomos as reuniões pedagógicas semanais, com a mediação do coordenador pedagógico, e as reuniões multi-setoriais, coordenadas pelos encarregados técnicos ou diretores, como espaços formativos, por excelência, as quais devem pautar-se por uma construção coletiva e constante reflexão sobre a práxis. Sugerimos, também, a articulação com as universidades públicas e com outros atores para efetivar uma política de formação continuada dos socioeducadores e uma maior atuação dos supervisores regionais nos centros de atendimento como mediadores e formadores. A incoerência entre teoria e prática que insurgiu como um desafio para a melhoria do atendimento aos adolescentes e evidenciou o paradoxo coercitivo x educativo, também, pode ser combatida com formação continuada e investimentos no campo da gestão de pessoas.

Outra questão pertinente que surgiu e demanda maiores pesquisas foi a especificidade do ensino formal na socioeducação, o qual necessita de um olhar mais cuidadoso do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação, da Secretaria Estadual de Educação e das Diretorias de Ensino e de uma maior atuação da escola vinculadora, por meio dos coordenadores pedagógicos, para um repensar coletivo e a melhoria da qualidade do ensino.

É válido retomar que a pesquisa foi realizada em sete centros de internação destinados ao cumprimento da medida de privação de liberdade, que é a mais severa e indicada apenas em casos que atentam contra a vida, ou por reiteração na prática de ato infracional grave ou descumprimento de medida (BRASIL, 1990). Contudo, vem sendo aplicada, indiscriminadamente, o que revela um olhar punitivo e de encarceramento do sistema judiciário e corrobora o apontado empoderamento dos discursos punitivos em nossa sociedade. Essa constatação indica a necessidade de pesquisas e construção de políticas públicas que combatam esse retrocesso, viabilizem maneiras alternativas à privação de liberdade e que os órgãos competentes exijam o cumprimento do ECA.

Esperamos que esse trabalho estimule novas pesquisas sobre a dimensão político-pedagógica da socioeducação, a identidade dos socioeducadores e o papel dos coordenadores pedagógicos e demais gestores dos centros de internação e contribua para a promoção da formação continuada dos profissionais, conforme propõem os autores que orientam esse estudo e as legislações vigentes.

Desejamos que os adolescentes em cumprimento de medida se reconheçam enquanto sujeitos com potencial transformador nas suas próprias vidas e na sociedade e que possam conduzir seus caminhos de maneira cidadã, com criticidade e consciência para lutar por melhores condições de vida para si e sua classe. Almejamos que os profissionais da Fundação CASA que acreditam na mudança do ser humano mantenham viva a esperança e a luta por melhores condições de trabalho e pelo cumprimento dos objetivos emancipatórios da socioeducação. E que aqueles que não se dispõem a mudar o olhar e as práticas laborais para agirem de acordo com a política vigente, que sejam coerentes e abandonem suas funções, pois não podem ser chamados de socioeducadores.

Que a linha de frente seja combativa e lute pela preponderância do caráter educativo e crítico-emancipatório das medidas. Que os avanços prevaleçam sobre os retrocessos e que os muros da instituição se abram para novas possibilidades e construções coletivas para concluirmos essas considerações com o *realismo esperançoso* de Ariano Suassuna, o *otimismo da vontade* de Antônio Gramsci e o *esperançar de luta* de Paulo Freire, os quais nesses difíceis tempos são um alento e reavivam nossa força e esperança por melhores realidades, nas quais a socioeducação extrapole o campo da utopia e vá ganhando formas mais dialógicas e menos aprisionadoras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio; BORDINI, Eliana B. T.; LIMA, Renato Sérgio de. **O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 13, n. 4, p. 62-74, Dec. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 16/10/2017.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p.163-178.

ANDRADE, Aedra Sarah de. “Aqui as flores nascem no concreto”: negociações nas atuações laborais de agentes socioeducativos. 2017. xv, 161 f., il. **Dissertação** (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ANDRADE, Milady Aparecida. **Políticas públicas educacionais para adolescentes infratores: um estudo no município de Franca**. Dissertação de Mestrado, Franca: [s.n.], UNESP, 2016. 115 f. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/#!/pos-graduacao/pp/dissertacoes/>. Acesso em 16/10/2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BIDARRA, Zelimar Soares; OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto. **As políticas públicas brasileiras e a questão da Juventude**. Emancipação, Ponta Grossa, 13(2): 225-238, 2013. Disponível em: <<https://www.revista2.uepg.br>>. Acesso em: 23/03/2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari .**Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1997.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**(Lei nº 8.068) – ECA. Brasília: 1990.

_____. Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012. **Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, 2012.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996;

CARDOSO, Onésimo de Oliveira. Comunicação empresarial *versus* comunicação organizacional: novos desafios teóricos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, nov./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n6/10.pdf>>. Acesso em: 24/04/2016;

CHAER, GALDINO.; DINIZ, RAFAEL ROSA PEREIRA.; RIBEIRO, ELISA ANTÔNIA. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. In: Evidência. v. 7, nº 7, p. 251-266. Araxá: 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Campos, 2005;

DA COSTA, CÂNDIDA Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 62-73 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

DAVID, Célia Maria; OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi. **Uma escola diferenciada para aluno diferenciado: proposição de política pública para efetivação da universalização da educação básica**. Franca: Cultura Acadêmica: UNESP – FCHS, 2016

DESLAURIERS, J. P. E KÉRIST, M. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. In: POUPART, J. et.al. A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008;

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.48.2009.tde-18012010-133619. Acesso em: 16/02/2020.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 19, n. 62, p. 13-30, Apr. 1997 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/04/2019.

FONSECA, E. C.. SOUZA, T. N. O papel do coordenador pedagógico na Fundação Casa. In: GONÇALVES, H. J. L.; BRANCALEONI, A.P. L. **Pesquisa, Ensino & Processos Formativos**. Contribuições do III Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2007;

FRANCISCO, Julio Cesar; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-escolar no desenvolvimento de medidas socioeducativas em instituições de internação para jovens em conflito com a lei. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. p.221-234, ago. 2017. ISSN 2446-6220. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/356>>. Acesso em: 01/08/2019. doi:<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733356p.221-234>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf>. Acesso em 20/04/2019.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Conferência Nacional de Educação para Todos, Brasília: 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 161-171, mai. 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 11/03/2020.

GENTILI, Pablo. **Brasil: dois modelos de educação, dois modelos de sociedade**, 23/10/2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/23/politica/1414087860_294938.html>. Acesso em 08/07/2017.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. **Políticas Públicas para a infância no Brasil – análise do processo de implementação de um novo modelo**. Pensamento Plural, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2015.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário?** Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf. Acesso em: 07/07/2019.

JIMENEZ-JAÉN, Marta Ester. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria e Educação**, nº 4, 1991.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018.

MATTOS, L. K. **As mudanças organizacionais e seus gestores nas empresas na era da informação**. Rio de Janeiro, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, 2002. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3671/Lissandra.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07/06/2016.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuições do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez: 2014.

MIÃO, João Rafael. **Análise e avaliação de políticas públicas voltadas a adolescentes autores de atos infracionais: o que é preconizado e o que é garantido na atualidade**. 2018. 93 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2018. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/#!/ensino/pos->

graduacao/stricto-sensu/planejamento-e-analise-de-politicas-publicas/dissertacoes. Acesso em 09/09/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais** 2ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.p.89-111.

MIRANDA, Cláudia. O Político-Pedagógico na Socioeducação: outras intervalações possíveis para uma perspectiva decolonial de currículo in: MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio, organizadores. **Educação, Socioeducação e Escolarização**. Rio de Janeiro: Degase, 2017.

MOREIRA, Celeste Anunciata Baptista Dias. Socioeducação: críticas sobre as medidas socioeducativas em tempos de SINASE. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v.22, n.2, 2013. (93-110 p.)

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. **Inteligência organizacional: um referencial integrado**. *Ci. Inf.* [online]. 2001, vol.30, n.2, pp.35-46. ISSN 0100-1965. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652001000200006>..Acesso em: 08/06/2016;

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenador pedagógico: uma identidade em construção**. 2013. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

NÓVOA, Antonio. **A Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742017000401106&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/03/2020.

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão escolar democrática**. Caderno de pesquisadores. São Paulo (60) – 51-53, fev.1987.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. In: **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9465>. Acesso em: 24/02/2020.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br>>.Acesso em 16/08/2018.

PEREIRA, Sara Araújo. **O coordenador pedagógico e a pedagogia de projetos no contexto socioeducativo**. 2015. 57 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/16849>>. Acesso em 13/07/2018.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 16/08/2018.

POUPART, Jean. et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

RAMOS, Auda Aparecida de; PUCOVSKI, Karin Priscila Gonçalves Franco. **Reflexões sobre o direito à educação no contexto socioeducativo**. XII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2015. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p211/anais.html?tipo=2>> Acesso em 01/08/2019

RIBEIRO, Ada Polyana; VELTEN, Paulo. **A educação na socioeducação**. Revista A Barriguda, v.6, n.3, Set-Dez 2016, p. 655-670. Campina Grande, PB. Disponível em: <<http://abarriguda.org.br/revista/index.php/revistaabarrigudaarepb/article/view/315>>. Acesso em 25/07/2019.

REZENDE, Frederico Pífano de; FREITAS, Flavio Ozório de; SILVA, Elizângela Ap. Toledo de Oliveira. **Cultura Organizacional e Resistência a Mudança**. VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2011. Disponível em: www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/30514808.pdf. Acesso em: 28/05/2016;

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, 2004.

_____. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMAN, Marcelo Domingues. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. doi:10.11606/D.47.2001.tde-08082006-150737. Acesso em: 10/04/2019.

SANTOS, Erika Piedade da Silva. Desconstruindo a minoridade: a psicologia e a produção da categoria menor. In BRANDÃO, E. et. GONÇALVES, H. S. **Psicologia Jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

SÃO PAULO: Fundação CASA. **Caderno da Superintendência Pedagógica, 2010**. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>>. Acesso em: 21/04/2017;

_____: Fundação CASA. **Caderno da Superintendência de Segurança e Disciplina, 2014.** Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>>. Acesso em: 21/04/2017.

_____: Fundação CASA. **Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA Nº01, 2017.** Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>. Acesso em: 27/09/2017.

_____: Fundação CASA. **Regimento Interno dos Centros de atendimento de Internação e de Semiliberdade, 2012.** Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>. Acesso em: 12/11/2017.

_____: Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. Portaria nº 103, **Publicada no DOE de 05 de julho de 2006.** Dispõe sobre as atribuições dos cargos de comissão. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>. Acesso em: 27/09/2017.

SEGALIN, Andreia. TRZCINSKI, Clarete. **Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça.** Revista Virtual Textos & Contextos, nº 6, ano V, dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1038>>. Acesso em 16/10/2017.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos de Gestão Social**, v. 3 (1), p. 121-134, jan/jun. 2012.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. Violência e controle sócio-penal contra adolescentes com práticas infracionais. **Serviço Social e Saúde**, v. 9, n. 1, p. 27-37, 6 maio 2015.

SILVA, Roberto. Professor da USP comenta a história da FEBEM em São Paulo. **Entrevista à Agência Brasil.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia>>. Acesso em 14/06/2012.

SILVA, Thiago Rodrigo da. **Pratas, grifes, grana e novinhas: adolescências, sociabilidades e ato infracional.** Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Carlos George Costa da; SANTOS, Everton Paulino dos; CAFFÉ FILHO, Hesler Piedade. A Gestão de Pessoas no Setor Público: uma revisão bibliográfica no cenário brasileiro contemporâneo. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.45, p. 642-654. ISSN: 1981-1179.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura.** Sociologias [online]. 2006, n.16, p. 20-45.

SOUZA, Danielle Gomes de Barros. Arquitetura socioeducativa. Os espaços de internação para adolescentes em conflito com a lei: mudanças ocorridas até o SINASE e a sua repercussão na arquitetura. **Arquitextos**, São Paulo, ano 11, n. 131.03, Vitruvius, abr. 2011.

Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/11.131/3832>>. Acesso em 09/03/2020.

SOUZA, Tatiana Noronha de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas. 2017. 219 f., **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (campus Araraquara), 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/150455>>. Acesso em: 12/03/2020.

SOUZA, Tatiana Yokoy de. Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação. 2012. xii, 210 f., il. **Tese** (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TAVARES, Olga Vieira Lima. **Aspectos da Qualidade de Vida de Agentes Socioeducadores de Instituições Privativas de Liberdade**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/37385>. Acesso em: 15/03/2020.

TEIXEIRA, Joana D Arc. **Dos sujeitos e lugares da punição: da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo: um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude**. 2015. 252 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138542>. Acesso em 23/08/2017.

TEIXEIRA, Joana D’Arc. **Sistema socioeducativo em questão: as tensas relações entre o punitivo e o educativo**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2015 (12): 223-254.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15ª edição. São Paulo: Libertad, 2013.

_____. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários**, 2011. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br>. Acesso em 20/09/2017.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **A Transformação da Coordenação Pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Aracaju/SE. Setembro, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf>. Acesso em 10/04/2018

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO: AGENTE EDUCACIONAL

Formação: _____

Pós-graduação: () não () sim- _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de serviço na FundaçãoCASA: _____

1- Para você quais são as principais dificuldades do trabalho socioeducativo?

2- Dentre essas dificuldades quais você acha que poderiam ser amenizadas com o apoio da coordenação pedagógica?

3- Em sua experiência na socioeducação, o coordenador pedagógico têm facilitado o seu trabalho? Sim () Não() Por quê?

- 4- Você participa das decisões, planejamento e organização do trabalho socioeducativo?
() Sim () Não. Se sim, explique como. Se não, justifique.

- 5- Existem reuniões? () Sim () Não. Se sim, qual a periodicidade?
() Semanal () Quinzenal () Mensal
() Bimestral () Trimestral () Outra _____

- 6- Como o coordenador pedagógico poderia contribuir para o seu trabalho, tendo em vista os objetivos da socioeducação? Deixe aqui suas sugestões.

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Franca/SP
Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa de mestrado intitulada “Desafios da coordenação pedagógica na socioeducação: características do trabalho na Fundação CASA”, sob orientação da Profª Dra. Tatiana Noronha de Souza, e objetiva investigar como se dá o trabalho dos coordenadores pedagógicos nos centros de internação da Fundação CASA e a contribuição deste profissional para a prática socioeducativa.

Agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,
Eveline Cristina da Fonseca
linefonseca@yahoo.com.br

QUESTIONÁRIO: COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

Formação: _____

Pós-graduação: () não () sim- _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de serviço na Fundação CASA: _____

Cargo de origem: _____

Tempo em comissão como coordenador pedagógico: _____

1- Para você quais são as principais dificuldades do trabalho socioeducativo?

2- Dentre Você acha que algumas dessas dificuldades podem ser amenizadas com o seu trabalho? () Sim () Não. Se sim, quais são e como? Se não, explique.

3- Para você o que é coordenação pedagógica? E como você se vê na função?

4- Enquanto coordenador(a) pedagógico(a) você acredita contribuir para o trabalho de sua equipe? Sim () Não() Como?

5- Qual expressão você já ouviu de colegas enquanto está no cargo de coordenador?

() Bombril () quebra-galho () coringa () fiscal () articulador

() mediador () dinâmico () formador () salva-vidas () aliado

() outras _____

6- Com relação à Gestão Democrática, você acredita cumprir seus pressupostos?

() Sim () Não. Se sim, como? Se não, justifique.

7- O que poderia colaborar para melhorar o desenvolvimento do seu trabalho na Fundação CASA, tendo em vista os objetivos da socioeducação? Explique.

APÊNDICE B – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 / Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“Desafios da coordenação pedagógica na socioeducação: características do trabalho na Fundação CASA”** sob responsabilidade de Eveline Cristina da Fonseca, aluna do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, orientada pela Prof(a). Dr(a) Tatiana Noronha de Souza, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Franca. O estudo será realizado com coordenadores pedagógicos e agentes educacionais da Fundação CASA, com vistas a compreender como se dá o trabalho dos coordenadores pedagógicos nos centros de internação desta instituição, bem como verificar a visão que estes profissionais possuem da sua prática e campo de atuação e a visão da equipe socioeducativa quanto à contribuição deste profissional para o trabalho com os adolescentes que cumprem medida de privação de liberdade. Objetiva-se, ainda, elaborar um material orientador para os coordenadores pedagógicos, juntamente com uma proposta de formação continuada para a Fundação CASA. O projeto situa-se no campo das políticas públicas voltadas para adolescentes autores de atos infracionais, com enfoque na dimensão pedagógica da socioeducação e divide-se em três etapas principais: (1) Pesquisa bibliográfica e documental; (2) Aplicação dos questionários; (3) Análise dos questionários conforme a perspectiva de Bardin (2000) e Franco (2007).

É importante ressaltar que nem o nome dos centros, nem dos participantes será divulgado, tendo estes garantia do anonimato. Haverá um risco mínimo de se sentirem constrangidos ao responder a pesquisa, pois, como se tratam de questionários a serem respondidos sem a presença do pesquisador, não se sentirão inibidos pela presença. Os coordenadores pedagógicos, por ocuparem cargos em comissão, podem sentir algum desconforto, sendo resguardado o direito de não responderem as questões que não se sentirem à vontade. Em havendo algum dano, comprovadamente causado pela pesquisa, haverá procedimento para compensação do mesmo, como encaminhamento para serviço de atendimento psicológico existente na Universidade ou serviço público de atendimento psicológico.

Você poderá consultar os pesquisadores responsáveis em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para contribuir na formação dos coordenadores pedagógicos e fornecer subsídios para o trabalho com a socioeducação. Em suma, o principal benefício da pesquisa é ampliar os conhecimentos sobre a área para impulsionar a melhoria das políticas públicas voltadas para adolescentes em conflito com a lei e a qualificação dos gestores e demais profissionais que atuam neste campo.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp – Campus de Franca

Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia – CP 211. CEP: 14409-160 – FRANCA – SP Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br



Diante das explicações, se você concorda em participar desta pesquisa, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASC.: ____/____/____, IDADE: _____ R.G.: _____
 CENTRO: _____ CIDADE: _____
 FONES: _____

Eu, _____,
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SOCIOEDUCAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO NA FUNDAÇÃO CASA**. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante

(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: Eveline Cristina da Fonseca

Aluna do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – UNESP/Franca

Tel: (16) 991037706 - E-mail: linefonseca@yahoo.com.br

(assinatura)

Orientador

Prof.ª Dr.ª Tatiana Noronha de Souza

UNESP- Franca / Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas

UNESP – Jaboticabal / Departamento de Economia, Administração e Educação

Via de Acesso Prof. Paulo Donato Castellane s/n - CEP 14884-900 - Jaboticabal, SP - Tel: (16) 981554248

E-mail: tati_noronha@gmail.com

OBS.: O Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

ANEXO A - DECLARAÇÃO



DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o projeto de pesquisa proposto pela Sra. Eveline Cristina Fonseca, intitulado *Desafios da Coordenação Pedagógica na Socioeducação: características do trabalho na Fundação Casa*, referente ao seu curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/ Franca, sob orientação da Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza, foi APROVADO para ser realizado no âmbito da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação Casa-SP, conforme procedimentos estabelecidos em Portaria Normativa nº 155/2018.

São Paulo, 17 de janeiro de 2019.


Monica M. de O. Braga Cukierkorn
Assessora da Presidência

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SOCIOEDUCAÇÃO:
Características do trabalho na Fundação CASA

Pesquisador: EVELINE CRISTINA DA FONSECA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06374919.0.0000.5466

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.423.328

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de cunho qualitativo cujo objetivo é avaliar o trabalho dos coordenadores pedagógicos de centros de internação da Fundação CASA

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com a autora o objetivo primário é "Compreender como se dá o trabalho dos coordenadores pedagógicos nos centros de internação da Fundação CASA" o objetivo secundário é "verificar a visão que os coordenadores pedagógicos possuem da sua prática e campo de atuação; Averiguar a visão da equipe socioeducativa da instituição e opinião quanto à contribuição deste profissional para o trabalho socioeducativo; Elaborar uma cartilha orientadora para os coordenadores pedagógicos juntamente com uma proposta de formação continuada para a Fundação CASA".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme a pesquisadora apresenta no TCLE "Os coordenadores pedagógicos, por ocuparem cargos em comissão, podem sentir algum desconforto, sendo resguardado o direito de não responderem as questões que não se sentirem à vontade. Em havendo algum dano, comprovadamente causado pela pesquisa, haverá procedimento para compensação do mesmo, como encaminhamento para serviço de atendimento psicológico existente na Universidade ou serviço público de atendimento psicológico".

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 15.054-000

UF: SP

Município: SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545

Fax: (17)3221-2500

E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.423.328

Instituição e Infraestrutura	Declaracao_FundCASA.pdf	15:09:34	DA FONSECA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/01/2019 15:06:10	EVELINE CRISTINA DA FONSECA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 28 de Junho de 2019

Assinado por:

Monica Abrantes Galindo de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 15.054-000

UF: SP

Município: SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545

Fax: (17)3221-2500

E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.423.328

Instituição e Infraestrutura	Declaracao_FundCASA.pdf	15:09:34	DA FONSECA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/01/2019 15:06:10	EVELINE CRISTINA DA FONSECA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 28 de Junho de 2019

Assinado por:

Monica Abrantes Galindo de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 15.054-000

UF: SP

Município: SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545

Fax: (17)3221-2500

E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br