

## ENTRECRUZANDO POSSIBILIDADES E DESAFIOS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENTRO DE ATENDIMENTO SÓCIO EDUCATIVO DE CAXIAS DO SUL/RS

Arlei Peripolli<sup>1</sup>

apperipolli@yahoo.com.br

Sílvio Carlos dos Santos

ufsmprofs@yahoo.com.br

Bruna de Assunção Medeiros

ufsmprofs@yahoo.com.br

Soraia Napoleão Freitas

soraiafreitas@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo aspira promover novas atitudes em frente das práticas pedagógicas desenvolvidas no campo prisional, discutindo e (re)pensando intervenções, em que a representação imagética do professor seja vislumbrada a partir de uma nova configuração, de modo a acolher a heterogeneidade de identidades que se encontram neste ambiente plurissignificativo. Assim, o ensino, nesse contexto, compõe um paradigma desafiador e edificado nos direitos humanos, que une possibilidades, enfrentamentos e idiosincrasias como valores indissociáveis do humano, avançando no tocante à equidade formal; refletindo que as dificuldades experienciadas ratificam a necessidade de confrontar as práticas tradicionais, criando alternativas para superá-las por meio de novas ações promotoras de uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação. Prática pedagógica. Heterogeneidade. Âmbito Prisional.

**Abstract:** This paper aims to promote new attitudes towards the pedagogical practices developed in the prison camp, discussing and (re) thinking about interventions in which the teacher's image representation is glimpsed as a new configuration in order to accommodate the diversity of identities that are found in this plurissignificative environment. Thus, the education within this context forms a challenging paradigm built on human rights, linking opportunities, fighting and idiosyncrasies as intrinsic values of humanity, advancing in terms of formal equality, reflecting the difficulties experienced attest to the need to confront the traditional practices, creating alternatives to overcome them through new actions that promote a quality education.

**Keywords:** Education. Pedagogical practice. Heterogeneity. Prison Scope.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.  
Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. [...] Não há também, diálogo,  
se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer.

Paulo Freire

## TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

No contexto atual, muitos questionamentos estão sendo feitos sobre o modelo tradicional de educação, a fim de proporem uma reflexão e, conseqüentemente, de buscarem um novo fazer pedagógico, capaz de tornar-se superador do enfoque segregacionista dos contextos ainda carentes de liderança profissional e despojados de referenciais metodológicos, apto a abarcar a diversidade. Logo, a mobilização dinâmica e coletiva do professor, sua energia e competência são condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a (trans)formação da própria identidade educacional, pois, constela-se uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos problemas.

Neste viés, o presente artigo – proveniente de um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria e que foi desenvolvido no período de 2010, na Escola Estadual Paulo Freire, localizado no interior do Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE, na cidade de Caxias do Sul/RS – quer propor algumas reflexões sobre este espaço diferente do convencional, (re)pensando intervenções, em que a concepção imagética do professor e da sociedade seja vislumbrada a partir de uma nova configuração possível, de maneira a acolher a heterogeneidade de identidades que constituem esse ambiente. Destarte, buscar-se-á abordar a constituição da escola da antiguidade aos tempos hodiernos, destacando-a como tempo/espaço de reflexão e significações; caracterizando-a dentro do CASE, assim como o seu currículo e a prática pedagógica; revelando perspectivas e apresentando o perfil da equipe gestora deste espaço de aprendizagem plurissignificativo.

### 1 ESCOLA: DA ANTIGUIDADE AOS TEMPOS HODIERNOS

Desde os primórdios tempos da civilização, sempre houve formas de educação. Porém, eram configurações de ensino espontâneas, em que, feiticeiros, curandeiros e anciões transmitiam oralmente, por meio das lendas, contos de fadas, folclores, seus conhecimentos para os jovens, em qualquer hora ou lugar, sem o uso de espaços ou instituições. Bettelheim (1980, p. 34) assevera:

Algumas estórias folclóricas e de fadas desenvolveram-se a partir dos mitos; outras foram a eles incorporadas. As duas formas incorporaram a experiência cumulativa de uma sociedade, já que os homens desejavam lembrar a sabedoria passada e transmiti-la às gerações futuras. Estes contos forneceram percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível.

A passagem da infância para a vida adulta, nas sociedades primitivas, também tinham suas ações pedagógicas. Mas eram transmissões de conhecimento desprovidas de sistematizações, visto que as pessoas da comunidade aprendiam por imitação, repetindo a cultura dos antepassados.

No século V antes de Cristo, a transmissão automática de informações passou por um processo de organização que tirou a educação da responsabilidade única dos pais. Os gregos já haviam concretizado a fusão entre a educação e a cultura, atribuindo valor à arte, à literatura, às ciências e à filosofia, pois objetivavam a formação integral de seus discípulos de maneira organizada e ordenada. Legítima Gadotti (2006, p. 30) ao anotar que a “[...] educação do homem integral consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pela arte”. A Escola Elementar, como era chamada na Grécia Antiga, não tinha um espaço físico específico e, por isso, acontecia nas ruas, nas praças e nos principais portões de entrada dos templos.

No Império Romano, contudo, ocorreu a criação de locais específicos para a aquisição do conhecimento sistematizado. Preocupados em perpetuar seus costumes e valores, diante dos povos dominados, os romanos arquitetaram construções/espacos onde as crianças se reuniam para receber a típica educação romana. Paradoxalmente, a responsabilidade pelas aulas era dos preceptores, ou seja, escravos que tinham como função transpor os costumes dos seus senhores.

Ainda dentro de uma visão diacrônica, no período medieval, o ensino estava cingido às igrejas. Os salmos eram ensinados em monastérios, abadias e templos. No ano de 787, Carlos Magno, o Rei dos Francos, que viria a ser coroado Imperador do Ocidente, ordenou que todos os monges e sacerdotes estudassem as letras. Portanto, os mosteiros passaram a ter uma escola em que se ministravam matérias básicas como aritmética, geometria, escrita, música, canto e salmos.

Os parâmetros da educação, nesse período, fundavam-se na concepção do homem como criatura divinal, de passagem pela terra e que necessitava cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e, do mesmo modo, da vida eterna. Tendo em vista as possíveis contradições entre fé e razão, recomendava-se reverenciar e respeitar sempre o princípio da autoridade, que exigia humildade e subserviência para consultar os grandes sábios e intérpretes, autorizados pela igreja, sobre a leitura dos clássicos e dos textos sagrados. Evitava-se, assim, a pluralidade e a multiplicidade de interpretações, legitimando, desta forma, a coesão da igreja.

Predomina, no período em questão, a visão teocêntrica, ou seja, Deus como fundamento de toda a ação pedagógica, cuja finalidade era a formação do cristão. Quanto às técnicas de ensinar, a maneira de pensar rigorosa, austera e formal, cada vez mais determinava os passos do trabalho escolar. Até o século XIV, a educação permaneceu sob a égide dos monges e com acesso restrito à elite.

No período Renascentista, educar tornou-se uma exigência, tendo em vista o surgimento da nova concepção de infância e família. A finalidade da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. Essa sociedade, embora abdique da autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantém-se ainda fortemente hierarquizada: exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos.

A sistematização e disseminação do ensino só ocorreram a partir do século XVII, com o lançamento da obra *Didactica Magna – A Arte de Ensinar Tudo a Todos*, escrita pelo francês Comenius, que se tornaria a base de todo o pensamento pedagógico da época. Pela primeira vez, havia uma estruturação do sistema de ensino com a divisão da escola em níveis e com ritmos de ensino que se adequassem às idades e às possibilidades das crianças. No mesmo período, iniciava-se o conceito de democratização da educação, uma vez que a ideia era, exatamente, expandi-la para todos.

No século XVIII, Áustria e Prússia tornaram-se os primeiros países a investir na Escola Estatal, criando o conceito de ensino público. A educação, no Brasil, começou como forma de dominação dos colonizadores, por meio dos jesuítas que vieram catequizar os índios. Portanto, a primeira estrutura escolar foi organizada pelos padres da Companhia de Jesus para instruir a religião aos nativos.

Os jesuítas se apresentavam como protetores dos índios contra a escravidão. Mas, na verdade, eles facilitavam a dominação, destruindo a cultura local. Pregavam a ordenação familiar, disciplinas de horário, ensinavam que o bom cristão é manso, obediente e paciente. Além de comercializarem a ideia de que a felicidade está no paraíso e não na vida terrena, ou seja, contrariavam a própria cultura indígena. Gadotti (*Ibidem*, p. 65) esclarece:

Na educação jesuítica tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal. Seu lema: 'obediência ao papa até a morte'. Para isso, diziam, que era preciso 'enfaixar-se a vontade', como são enfaixados os membros dos bebês.

A educação/instrução do índio trouxe uma nova visão do mundo, com a introdução da culpa e a negação do prazer, constituindo uma forma eficiente de dominação cultural: destruir a identidade de um povo. Além disso, os jesuítas conquistavam as crianças por meio das músicas religiosas. Um exemplo eficaz desta dominação foi a captura e a utilização dos índios, que os Bandeirantes buscavam nas missões jesuíticas. O período de dominação dos jesuítas sobre toda e qualquer forma de educação no Brasil foi duradouro, estendendo-se desde 1530 até a primeira metade do século XVIII.

Foi o Marquês de Pombal, considerado um déspota esclarecido, que expulsou e acabou com a dominação dos jesuítas no território brasileiro. Porém, o efetivo declínio ocorreu com o Ciclo do Ouro, que transformou o cenário da colônia, favorecendo o crescimento das cidades e gerando uma explosão demográfica, portanto, aumentando a necessidade de educar. Mas, é necessário advertir que a educação ainda se encontrava nas mãos dos religiosos e que a maioria dos senhores brancos brasileiros eram analfabetos, determinando a ida dos seus filhos para serem educados na Europa.

Dom Pedro I deu o passo pioneiro para a educação pública primária no Brasil, com a lei de 15 de outubro de 1827, que organizava a educação das crianças dentro do Império, inclusive, tratava dos salários dos professores e do currículo das escolas. Mas, foi apenas no período republicano que houve maior disseminação da educação em terras brasileiras, com o surgimento das escolas privadas, controladas por grupos religiosos.

O Iluminismo constituiu-se como um período muito rico em reflexões pedagógicas. Um de seus aspectos marcantes esteve vinculado à pedagogia política, centrada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado. Apesar dos projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevaleceu a diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia.

Na fase moderna, de maneira geral, as escolas continuavam a ministrar um ensino conservador, base estrutural para o surgimento da escola tradicional. Por se tratar de uma sociedade agrária e escravista, não havia interesse e veemência pela educação elementar, daí a constituição da grande massa de iletrados.

Essa dualidade era aceita com grande tranquilidade, sem o temor de ferir o preceito de igualdade, tão dispendioso aos ideais revolucionários. Afinal, para a doutrina liberal, o talento e a capacidade não são iguais, e, portanto, os homens não são análogos em riquezas.

É no século XIX que se concretiza, com a intervenção cada vez maior do Estado, a escola elementar universal, laica, gratuita e obrigatória, com interesse pelo ensino técnico e expansão das

disciplinas científicas, enfatizando a educação e o bem-estar social, a estabilidade, o progresso e a capacidade de transformação.

A pedagogia do século XX, além de ser tributária da psicologia, da sociologia e de outras linhas como a economia, a linguística, a antropologia, tem acentuada a exigência de inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser ensinado. Assim, algumas correntes se sobressaem: a sociologia introduz a atitude descritiva ao método científico; a psicologia, por meio do behaviorismo, privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido a controle e experimentação objetivos e, por meio da Gestalt, recusa o exercício mecânico no processo de aprendizagem, em que apenas as situações que ocasionam experiências ricas e variadas levam o sujeito ao amadurecimento e à emergência do *insight*.

Em face destas constatações, conforme Libâneo (1986), surgem as tendências pedagógicas liberal e progressista. Na primeira, a terminologia liberal não está associada ao sinônimo de avançado, democrático, aberto, na prática, tal tendência constituiu-se para justificar o sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes.

A pedagogia liberal, portanto, sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais. Para isso, os sujeitos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças grupais, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não se leva em conta a disparidade de condições.

Na segunda tendência, o termo progressista é usado para indicar finalidades que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente os desígnios sociopolíticos da educação. Conquanto, o objetivo da escola não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas lhe dar condições para que resolva por si própria os seus problemas. A educação progressiva incide justamente no crescimento constante da vida, à medida que se aumenta o conteúdo da experiência e o controle que se exerce sobre ela.

A Escola Nova, na ótica adotada por Libâneo (1986), passa a existir com uma configuração distinta: educação integral, intelectual, moral, física, ativa, prática, sendo obrigatórios os trabalhos

manuais, os exercícios de autonomia, a vida no campo, o internato, a co-educação, o ensino individualizado. Para tanto, as atividades são centradas nos alunos, tendo em vista a estimulação da iniciativa.

Neste contexto, os professores defendem o ensino público para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Pode-se inferir, a partir destas considerações, que Freire é um dos grandes pedagogos da atualidade, não só no Brasil, mas também no mundo. Ele tem por base e fundamento a teoria libertadora, preocupando-se com o contraste entre a pobreza e a riqueza que resulta em privilégios. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais.

Freire (2008) considera que o conhecer é um ato de doação do professor ao aluno e um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido. E este não é estático, mas dinâmico, em contínua transformação. Na educação autêntica, é superada a relação vertical entre professor/aluno e instaurada a relação dialógica. O autor defende a autogestão pedagógica, o professor como um animador do processo, evitando as formas de autoritarismo que costumam minar a relação ensino/aprendizagem.

Começam, a partir de 1980, a serem discutidos e refletidos os determinantes sociais, isto é, a maneira pela qual a estrutura socioeconômica condiciona a educação e a escola. O trunfo de o Brasil se tornar um dos países mais ricos contrasta com o fato de ser um triste recordista em concentração de renda, com efeitos sociais perversos: conflitos com os sem-terra; sem-teto; infância abandonada; morticínio nas ruas, nos campos, nos grandes centros.

Em frente de tais ponderações, faz-se pertinente enunciar que persiste na educação uma grande defasagem entre o Brasil e os países desenvolvidos, porque a população não recebeu até agora um ensino fundamental de qualidade.

## **2 ESCOLA E ATUALIDADE: MUDANÇA PARADIGMÁTICA**

A educação está vivenciando uma mudança paradigmática, haja vista a sua inserção nesta sociedade hodierna e heterogênea. As atuais configurações têm exigido nova (re)estruturação e/ou (re)significação da escola, em seus distintos espaços, e uma (re)contextualização e/ou reflexão na identidade e nas responsabilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas. Para Imbernón (2006, p. 81), a “[...] escola como foco do processo ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança,

desenvolvimento e melhoria, precisa implantar inovação [...]”. Nesse ínterim, as transformações de cunho material e organizacional acontecem nas instituições educacionais com certa facilidade, o mesmo não ocorre no campo das atitudes, comportamentos, entendimentos e ações. Conforme aponta Vieira (1999, p. 99): “[...] a inovação pedagógica implica em modificações da cultura pessoal do professor”. Para que aconteça a apreensão dos novos códigos culturais e a construção de novas interpretações sociais, é necessário um tempo e o amadurecimento pessoal que, em determinadas situações, não correspondem ao compasso imposto pelas mudanças informacionais e tecnológicas do contexto atual. É mister o professor compreender que a escola não serve apenas para o exercício da docência, mas se transforma em um nicho de vivências educativas, em que esse, mesmo em situações adversas, árduas e conflitantes, não só desenvolve o seu trabalho, como lapida sua formação, experienciando e (re)significando as práticas, os conhecimentos e os saberes.

A escola, como tempo/espço, tem o papel de instrumentalizar cidadãos, porém não pode ser entendida simplesmente como ferramenta de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania e de valores, em que só é possível formar-se, definir-se com o outro, na alteridade, nos mais diferentes ambientes, que circulam conhecimentos valores e saberes.

Segundo texto publicado na Revista Mundo Jovem (2009, p. 8), Freire descreve escola como:

[...] o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, sala, quadros, programas, horários, conceitos... escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizades a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela! Ora, é lógico. Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Neste aspecto, a escola se constitui num espaço de (inter)relações. Logo, essa é considerada única, produto de sua história particular, de suas concepções e seus atores. Constitui-se espaço dotado de pessoas e de relações, é, ao mesmo tempo, um ambiente de inclusão de identidades. Como instituição social, ela tem tanto cooperado para a sustentação como para a modificação da realidade, de tal sorte que, em um espectro (trans)formador, ela abrange uma função essencialmente crítica, reflexiva e criativa. A escola não é unicamente um ambiente para aprender, mas para se descobrir, conviver, confrontar-se com o outro, debater, (des)construir-se, fazer política. Ela necessita provocar



insatisfação com o já ditado, o formalmente sabido, o já estabelecido e sacramentalizado. Para Freire (2008, p. 140):

A leitura do mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.

Diante desta compreensão, ela não é só um espaço físico, mas é, acima de tudo, um caráter de ser, de ver, de operar, determinando-se pelas relações sociais que desenvolve. Sob esta orientação, os alunos precisam ser abarcados, possibilitando que suas histórias de vida sejam narradas, (re)significadas e modificadas. Novas etapas são (re)construídas por meio da valorização das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, Alarcão (2001, p. 18) avalia que

[...] a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada [...]. A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como [...], a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco.

Consequentemente é no espaço escolar que se vivencia um momento de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a lógicas tradicionais, ao contrário, faz-se salutar desenvolver as múltiplas competências dos atores educacionais. Esta escola, que valoriza em primeiro lugar o ser humano, que intenta se (trans)formar em conformidade com as profundas mudanças da sociedade, tornar-se-á um espaço/tempo crítico, ensimesmadamente reflexivo e questionador dos conhecimentos/saberes que produz. Para Alarcão (*Ibidem, idem*) “[...] a escola inovadora é a escola que tem a força de pensar a partir de si própria e de ser [...] reflexiva”. Logo, labuta-se com problemas complexos que não têm soluções predeterminadas e que surgem, no dia a dia, exigindo a cooperação de todos. É um modelo ímpar, vivo, dinâmico porque não se trata do espaço da (re)edição e do armazenamento do saber, mas da criação, da construção de saberes, do processamento de experiências vividas; configura-se em um fenômeno aberto, em que, o mesmo autor (*Ibidem, p. 27*), postula que “[...] se queremos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo”.

Desta forma, faz-se necessário que as escolas se transformem em ambientes formativos, estimulando o ato de estudar e a reflexão coletiva sobre questões da prática pedagógica, num

processo de investigação-ação-reflexão, mudança de paradigma. Pois, não se pode dissociar a teoria da prática, visto que ambas são consideradas o núcleo articulador da aprendizagem, na medida em que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

### **3 A LEGISLAÇÃO E A ESCOLA: UMA PROVOCAÇÃO AOS MUROS E GRADES DO CASE**

A proposta educacional no sistema prisional, em específico no CASE, para que se efetive como um direito, necessita de um contíguo de ações, tanto na esfera do Estado, com políticas públicas, como no da sociedade civil, com o acreditar nas habilidades/potencialidades de cada adolescente ali cumprindo medidas socioeducativas.

Conforme o art. 123, parágrafo único, do ECA (1990), durante o período de internação, são obrigatórias atividades pedagógicas para esses e, que a LDBN (1996) ratifica ao afirmar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA – será designada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Consequentemente, esta modalidade, em virtude de sua especificidade, deve estar contemplada em todas as instituições privativas de liberdade. Deste modo, essas leis convergem para garantir o direito à educação ao adolescente privado de liberdade.

A Declaração de Hamburgo (1997) afirma que a EJA conglobera toda ação de aprendizagem, formal ou informal, em que indivíduos fora do tempo escolar desenvolvem suas aptidões, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, apontando-as para a satisfação de suas necessidades e as do contexto.

A efetivação do direito à educação no CASE suscita propostas pedagógicas adequadas à realidade dos seus sujeitos, que seguindo os pensamentos de Drewes (1997), deve ser o desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social. Proporcionar habilidades e conhecimentos que melhor vislumbrem compreensão da realidade circundante. Logo, deverá estar preocupada com a promoção humana, buscando sempre, segundo Saviani (1980, p. 41), “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para interferir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens”.

As idiosincrasias do ambiente prisional, bem como suas singularidades, fazem da prática pedagógica uma grande provocação, que, além de preocupar-se com o saber propriamente dito, precisa, pelo prisma de Teixeira (2007, p.14), ser “[...] uma educação que contribua para a restauração

da auto-estima e para a reintegração posterior do indivíduo a sociedade [...]”, ou como afirma Freire (2008, p. 35): “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como coisas, com eles estabelece uma relação dialógica, permanente”. Por isso, tem que se apreender a realidade, bem como o arcabouço do pensamento desse adolescente privado de liberdade, produzindo conhecimento e relacionando-o a novas culturas, incluindo-o na sociedade e refletindo a sua condição humana, pois para Freire (1981), “[...] somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se, porém, que sua reflexão não se perca na vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício transformador da realidade condicionante”.

A especificidade do CASE pressupõe que se considere as experiências escolares anteriores dos alunos e se promova uma educação que contribua para a restauração da autoestima, bem como para a finalidade da educação, ou seja: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. Assim, para desenvolver uma prática pedagógica nesse contexto, o processo de educação escolar não pode ter uma vertente unicamente conteudista, pois a escola deve proporcionar, como descreve Mello (2008, p. 539),

[...] uma discussão sobre a conscientização desses indivíduos em relação à sociabilidade moderna e o entendimento do papel de cada um deles enquanto sujeitos da história. Por isso tenho a convicção de que a escola é o principal elemento que contribui para a ressocialização [...], no sentido de reformular suas perspectivas e visões de mundo.

Mediante esse ambiente plurissignificativo, a educação tem um desafio: (re)significar as histórias de vida, a realidade, a dinâmica social e à vulnerabilidade a que estão expostos, pois para Arroyo (2006, p. 23), nessas salas de aula, não acontece

[...] a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Por fim, essa educação deve estar implicada em uma cultura geral distinta, balizada pelo resgate das identidades, compreendida como apropriação dos princípios teórico/metodológicos que permitirão a apropriação de instrumentos e linguagens, resgatando a cidadania perdida.

#### 4 A ESCOLA NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE CAXIAS DO SUL – CASE

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire, objetivando o atendimento e o acompanhamento aos adolescentes em conflito com a Lei, cumprindo medida socioeducativa de internação, pauta-se na garantia dos direitos humanos e tem sua centralidade e transformação social na educação. A instituição atende aos adolescentes, em processo de desenvolvimento que, por terem cometido delito descrito como crime ou contravenção penal, merecem proteção peculiar e intervenção especializada que garantam seus legados de cidadania, conforme Brasil (2007). Ao mesmo tempo, a escola fundamenta sua ação pedagógica direcionada para o exercício de valores éticos e morais, priorizando o resgate da autoestima e de um projeto de vida pautado no respeito ao bem comum e à ordem democrática.

A partir da sua realidade, a Escola Paulo Freire tem como filosofia fundamentar-se na certeza de que a dignidade, a justiça, a solidariedade, a universalização e a socialização do conhecimento integral possibilitarão a (re)inserção do adolescente em conflito com a Lei na sociedade, independentemente dos atos infracionais cometidos. Assim, por estar vinculada a uma Unidade de Internação Socioeducativa, tem suas especificidades e sua proposta educacional voltadas para esta realidade social, buscando oferecer educação regular para seus atores, respeitando características e modalidades adequadas a sua condição, garantindo a permanência, o êxito e a frequência.

Esta Escola tem como objetivos garantir o direito à escolarização do ensino fundamental e, em caráter experimental, o ensino médio, administrando e dialogando as relações entre a instituição e a Unidade de Internação no sentido de favorecer a integração de ambas. Busca, da mesma maneira, ampliar e proporcionar, por meio de convênios e parcerias com outros Órgãos, trabalhos de pesquisa, estágios curriculares e projetos de extensão. Orienta e conduz o adolescente a superar as etapas curriculares, possibilitando o avanço dos estudos, assim como valoriza e estimula as potencialidades e talento.

A referida escola oferece ensino fundamental constituído por etapas e implanta a proposta de experiência pedagógica de oferta de ensino médio, haja vista a grande demanda por este nível de escolaridade. O primeiro, constitui-se de Etapa 1 - corresponde a alfabetização, Etapa 2 – pós-alfabetização, e a Etapa 3 e 4 - que se destinam a definição de conceitos específicos para cada área do conhecimento, atendendo à legislação vigente – equivale aos anos finais do ensino fundamental.

Conforme Brandão (2005, p. 66), a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em seu artigo 23, prevê a organização da educação básica em:

[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A proposta de oferta do ensino médio vem sendo inserida de forma gradativa nas unidades da FASE/RS, e a Escola Paulo Freire foi contemplada com esta ação. O objetivo de sua implantação está pautado na educação como uma das alternativas posta à disposição do ser humano de qualquer condição social, capaz de transformá-lo em cidadão útil à sociedade a que pertence. E que a escola deve comprometer a todos, em seus diferentes níveis, locais e a qualquer tempo, promovendo-o na amplitude de seu espectro por meio do exemplo, da adequada ambientação física, da referência normativa, da boa convivência e da aquisição de novos conhecimentos. Sendo assim, a partir de atividades socioeducativas de tempo integral é que se pode pensar em educação ou em (re)formulação de atitudes para o pleno exercício de cidadania.

A organização escolar no CASE de Caxias do Sul apresenta pareceria com as demais escolas do sistema público estadual de ensino, conquanto, é detentora de algumas particularidades como: a matrícula é permanente e aberta, dando a possibilidade de o adolescente ingressar na mesma, em qualquer período do ano. Seu funcionamento é ininterrupto, sem os períodos de férias escolares e sem seguir carga horária de 200 dias letivos e 800 horas aula conforme a LDBEN. A frequência é obrigatória. O calendário escolar tem características próprias devido à realidade dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação. Quando se extingue a medida, o adolescente é imediatamente transferido para outra instituição de ensino, levando consigo seu histórico escolar.

O número de alunos que constitui uma turma é de, no máximo, dez. Porém, este indicador é oscilante, às vezes para mais ou para menos, visto que alguns fatores contribuem para este movimento: o número de adolescentes no CASE, a duração da internação de cada um, o cumprimento de medidas extras, as saídas autorizadas pela instituição, o número de adolescentes que fogem, entre outros. Além das peculiaridades citadas, esta escola necessita de um olhar diferenciado, plurissignificativo, pois é um espaço de aprendizagem que se constitui de especialidades ímpares.

Desta forma, a escola procura atender aos adolescentes, ali inseridos, por meio de atividades diversificadas, programas diferenciados e suplementares indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem como exercício do direito e do dever de participar do processo

educativo: princípio básico de formação consciente da cidadania por estarem em condição peculiar de desenvolvimento.

## 5 A PEDAGOGIA E O CURRÍCULO: DISTINTAS ORIENTAÇÕES NESTE AMBIENTE PLURISSIGNIFICATIVO

Considerando-se a especificidade da escola, em que adolescentes cumprem medidas socioeducativa de internação, faz-se necessário analisar o currículo como campo de justificativa possível, um componente de mudanças que se relaciona com a busca do fazer e do poder fazer. Isso (in)forma e assinala para o caminho da averiguação que é essencial à vida humana e, como em qualquer outra forma de vida, para Dewey (1959, p. 1) constitui “[...] um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio”.

Na Escola Paulo Freire, a reflexão sobre o currículo, para torná-lo significativo, tem se constituído como sinônimo marcante do que já vem ou vai pronto para a mão do professor e, por essa existência, buscou-se, com mais atributo, perceber que, como qualquer outro elemento prático-cultural, este edifica os seres humanos como sujeitos particulares, específicos, exclusivos, ímpares. Para Silva (1995, p. 195) o currículo pode ser visto “[...] como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e sociedade, constitui-nos como sujeitos, e sujeitos também muito particulares”.

Desta forma, a (re)definição paradigmática toma uma forma holística, sistemática de conhecimentos/saberes que se constituem em redes de relações, das quais a experiência é aquela que se traz, em que os sujeitos ou atores educacionais se constituem. Behrens (2001, p. 67), neste sentido, corrobora:

Estamos vivendo um momento de redefinição paradigmática em nossa sociedade, em que a visão mecanicista e sua proposta de leitura fragmentada do mundo estão em crise, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos danos que ambos têm causado às relações sociais e à vida no planeta. E em meio a essa crise, advém uma outra visão sobre a realidade, mais holística, que procura valorizar a vida como um todo, e a partir dela, coloca-se a necessidade de aprender a ler o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que vamos construindo acerca de tudo o que somos e temos à nossa volta.

Cultivar esta atitude de reflexão é o que garante, o que dá significado e, que se faz proeminente para os atores educacionais: os sujeitos em ação. Por isso, o pensar reflexivo se constitui em princípio identitário para a prática pedagógica, fazendo com que novas narrativas se construam, como tema

central às formas diversas dos discursos, não como algo inatingível, imutável, ou seja, como ação possível de ser (re)vista a todo instante.

O currículo tem por opção (re)pensar ações e o papel no aprimoramento do saber e, para isso, uma reflexão sobre seu sistema de conhecimentos precisa ser feita, de forma a adequar-se ao momento atual e, principalmente, colocar-se na postura de organização basilar e, mais importante, na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade em constante movimento.

Neste particular, ele precisa ter como premissa a necessidade de uma (re)formulação dos conhecimentos/saberes que priorizam um novo pensar, sentir e agir no adolescente em conflito com a Lei. O currículo deverá perceber-se como uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de reflexões críticas. Sendo assim, o currículo deve ter a postura norteadora no processo ensino/aprendizagem, levando em consideração que as ações pedagógicas têm função primordial no desenvolvimento global deste adolescente, podendo ser o foco de crescimento ou de introspecção quando da sua aplicação na condução da aprendizagem.

Deste modo, o currículo é uma constituição social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive a partir de um fazer pedagógico que garanta a edificação coletiva deste conhecimento, pois o processo ensino/aprendizagem parte das histórias de vida, das experiências vivenciadas e problematizadas pela humanidade: (re)criando-o, (re)elaborando-o, (trans)formando-o em sistematizado. Por este viés, o mesmo refere-se à organização dos conhecimentos/saberes da escola, sendo necessário transformá-lo em um procedimento dinâmico, reflexivo, pois, além de ser um processo, ele é um produto deste conhecimento.

## **6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE**

Considerando esse espaço plurissignificativo, reflete-se a complexidade da prática pedagógica, a qual deve ter como embasamento, ações fundadas no humano e orientadas por um viés holístico que possibilite a construção da própria realidade social. Assim, para Nóvoa (1995), o aprender ininterrupto é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser (re)pensadas a partir da vivência coletiva, da formação, da experiência, da valorização e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A ação dos professores na Escola Paulo Freire foi imaginada e (re)criada a partir de reflexões constantes de suas práticas e de um novo entendimento das políticas educacionais, compreendida não como um conjunto de microcompetências adicionadas, mas como uma realidade que privilegia todo um conjunto, em que se valorizam conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, níveis de intenções, todos expressos em um conjunto de relações (inter/intra) pessoais e institucionais que permeiam o fazer. Neste sentido, Freire, (1996, p. 43) afirma que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Conseqüentemente, um novo desafio se estabelece para a educação, como forma de suprir as exigências impostas pela teia global: desenvolver um trabalho amplo, dinâmico e diferenciado, possibilitando saberes necessários à prática reflexiva, crítica, includente da relação ensino/aprendizagem para os adolescentes em conflito com a Lei.

Freire (*Ibidem*, p. 25) considera que o professor precisa se “[...] convencer, definitivamente, de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Corroborando, neste aspecto, Tardif (2002), quando afirma que o saber engloba os conhecimentos, as atitudes e a autonomia dos professores como fonte primária de seu saber ensinar e de sua competência. Portanto, são saberes plurais, compósitos e heterogêneos por manifestarem tais características no próprio ato de ensinar. Por sua vez, Schön (1997) defende que os professores devem questionar as situações práticas como base de suas ações, visto que, assim, eles serão capazes de enfrentar situações novas e adotar decisões apropriadas. Os professores precisam respeitar e valorar as idiosincrasias; criar oportunidades para expandir os conhecimentos; ampliar a convivência, desenvolvendo a criticidade, a criatividade e a sensibilidade na formação deste adolescente que cumpre medida socioeducativa. Nesse sentido, o professor reflexivo é aquele que pensa a sua ação, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende ao contexto em que trabalha, interpretando-o e adaptando-o à própria atuação. Conforme o mesmo autor (*Ibidem*, p. 87):

Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Os professores da Escola Paulo Freire não se pautam em ações feitas dicotomizadamente, eles sabem que é preciso adequarem-se e (con)viverem na rede de processos contínuos de intenções,



significados e práticas dialógicas, pois, como afirma Morin (2001, p. 24): "[...] todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos".

Este tipo de conhecimento e saber privilegia a educação global e sistemática em um processo construtivo que estabelece uma nova forma de (inter)agir com o adolescente em conflito com a Lei, (pres)upondo um olhar por inteiro e não de forma fragmentada, isolada e individualizada. Prioriza-se, pois, a subjetividade para perceber, construir e apreender o saber com sabor, em uma proposta metodológica respaldada pela busca da formação de uma nova e crítica visão, que, ao mesmo tempo, reconhece a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade. Conseguindo, como assinala o mesmo autor (*Ibidem*, p. 25), "[...] reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana." Neste pensar, o olhar crítico e criativo além de vir a ser aquele que carrega a aspiração para ver muito mais do que lhe é dado a ver, é movimento da interioridade em busca de sentido e reflexão, que inclui atenção, sensibilidade e percepção, e, que (pres)upõe (des)confiança, (re)elaboração e (re)configuração. A prática pedagógica da Escola Paulo Freire, por este prisma, está relacionada ao ato criador, à criticidade, à reflexão como capacidades inerentes a todos os seres humanos, e, acima de tudo, nos adolescentes que ali estão cumprindo medida socioeducativa. Assim, é possível entendê-la como uma abertura permanente à inclusão, ao resgate da cidadania, à constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar coletiva e criativamente.

Por fim, a prática pedagógica neste espaço, se dá numa simultânea exteriorização/interiorização da experiência da vida, numa compreensão maior de si mesma e numa constante abertura às novas perspectivas de igualdade de seus atores educacionais. E, sendo cada ser humano um indivíduo único, suas formas expressivas também o serão: por conta disso, foi fundamental que, no espaço (micro)cósmico da relação ensino/aprendizagem, fossem reunidas impressões do professor e do adolescente sobre si mesmos, os outros e a vida.

## **7 EQUIPE GESTORA DA ESCOLA PAULO FREIRE: O PERFIL NA CONTEMPORANEIDADE**

Devido à realidade singular desta escola, que atende uma diversidade de adolescentes em situação de vulnerabilidade e cumprindo medidas socioeducativas de internação, inúmeros desafios atribuíram à equipe gestora um significativo número de demandas fortemente expressivas,

responsáveis por propor as suas ações uma profunda e inquietante (re)visão e (re)novação sobre o entendimento acerca das múltiplas direções da educação que defendem e exercitam dia a dia no espaço microcósmino da relação ensino/aprendizagem. Isso exigiu envolvimento, confiança e abertura à formação continuada por parte de todos os professores.

A gestão da escola não se encontra arraigada nos modelos tradicionais ou clássicos, porque se adapta às reivindicações de hoje, devido às múltiplas sociedades globalizadas em relação aos conhecimentos. Assim sendo, não mais se apóia na dicotomização/fragmentação dos saberes, ressaltando, ao contrário, a necessidade vital de um desenvolvimento ético em um âmbito mais geral, global e com uma postura (trans)formadora totalizante.

Lück (2006, p. 42) acrescenta que:

Somente através de uma gestão educacional é que se permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.

Na escola Paulo Freire, a gestão está sempre em constante movimento de (re)significação e capacitação para atender à diversidade no contexto que atua. O seu perfil abarca a multicompetência; a curiosidade; a capacidade de congregar e transferir saberes conceituais e de procedimentos que lhe deixam inventar suas próprias resoluções às provocações enfrentadas: sem nenhuma fronteira territorial que confina o conhecimento e a cultura. A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo presente provocam a equipe gestora a trabalhar com a reflexão em lugar das verdades absolutas, imutáveis. Isso faz com que a postura ética e o conhecimento do espaço de aprendizagem e da realidade vigente imponham, nas relações (inter)pessoais, o afeto como elemento norteador das práticas pedagógicas.

Deste modo, a sociedade hodierna vem provocando um (re)pensar constante nas capacidades/competências indispensáveis dos seres humanos e, conseqüentemente, alterações profundas nas (inter)relações e nas condições de trabalho. Assim, a exigência e a realidade socioeconômico-cultural da escola Paulo Freire definiram, sobretudo, a composição de uma equipe gestora com perfil próprio, com capacidade de se (trans)formar, sem que, com isso, viesse a pôr em risco os princípios éticos intrínsecos ao seu fazer.

Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais foram atribuídas a todos, e esta equipe gestora assimilou, no seu movimento interno de reflexão, a condição necessária para a (sobre)vivência. Hard e Negri (2006, p. 16-17) corroboram tal prática ao afirmarem:

[...] esforçamo-nos ao máximo para adotar uma abordagem amplamente interdisciplinar. Nossa argumentação procura ser em igual medida filosófica e histórica, cultural e econômica, política e antropológica. Em parte, o tema do nosso estudo exige essa ampla interdisciplinaridade, uma vez que [...] as fronteiras que previamente talvez justificassem estreita abordagem disciplinar estão sendo derrubadas.

A equipe gestora não está centrada em um único indivíduo gestor, logo, sua atuação não se encerra no interior do espaço/tempo escolar, nela, posiciona-se a representatividade da comunidade, visto que se constituem saberes, experiências, dúvidas, aspirações e conflitos de toda a coletividade. As idiosincrasias da escola em evidencia têm suscitado constantes desafios à equipe gestora, porque ela tem o domínio do conhecimento específico do que se empreende, tornando-se, assim, presença incentivadora, consciente e comprometida com a dinâmica viva do ensinar/aprender, a qual, além da dedicação ao conhecimento e ao adolescente em conflito com a lei, é possuidora de uma cosmovisão globalizante e holística da educação.

A equipe gestora da Escola Paulo Freire tem percebido que o conhecimento técnico não se abstém das atitudes pessoais de respeito, admiração e reverência do outro; da necessidade de compartilhar e participar da produção coletiva da educação; do se abrir à crítica e à (re)visão das práticas e conceitos; da coerência e retidão de princípios em frente dos valores humanos e da consciência valorativa que necessita desenvolver sobre a realidade na qual se inscreve a sua ação pedagógica. Neste ponto, são pertinentes as considerações tecidas por Imbérnon (2006, p. 36):

O debate e a análise dos aspectos anteriores, cada vez mais presentes no sistema social e educativo, devem desenvolver-se tendo em conta o novo quadro social: a realidade da desregulamentação social e econômica, as idéias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. Nesse sentido, é necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade...).

À proporção que esta condição de saber, em todos os níveis, foi se estabelecendo consciente e criticamente, a ação da equipe gestora, dos professores e funcionários do CASE – nos seus cafezinhos informais compartilhados nos intervalos – assinalava para a formação continuada, visto que, constituída de debates, compartilhamento de experiências, produção de materiais pedagógicos, troca de referenciais teóricos e análise avaliativa e dialógica de cada adolescente ali assistido,

constituíam competências e habilidades para (inter)agirem com a complexa, diversa e exigente realidade do dia a dia, inscrito neste tempo/espço de aprendizagem. Imbérnon (*Ibidem*, p. 41) registra:

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

Diante dos distintos tempos/espços de trocas de saberes e experiências, a equipe gestora estabeleceu estratégias de pensamento, percepção, estímulos e tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar eticamente o conhecimento e suas ações. Pois, conforme Sá-Chaves (2001, p. 85),

[...] o que nos leva a pensar na importância que uma formação cidadã consciente e responsável, comprometida com a ética, valores de justiça e solidariedade deve ter, em paridade com os valores do desenvolvimento econômico, científico e cultural em todas as suas formas de manifestações.

Neste sentido, constatou-se a importância de uma gestão flexível, não só na troca de saberes e na condução do espaço/tempo de aprendizagem, mas no desenvolvimento de valores éticos e políticos que construam, junto aos adolescentes em conflito com a Lei, a consciência de cidadania, que, para a autora citada, significa (*Ibidem*, p. 88): “[...] a [...] tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando, para tanto, as condições para o seu exercício”. É mister, neste período de gigantescas metamorfoses globais, que o aprimoramento do conhecimento científico não se esqueça da dimensão dos valores humanos, no exercício da gestão democrática, em consonância com Libâneo (2002, p. 8-9) que assinala:

[...] diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar os valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade [...] o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática.

Assim, esta equipe gestora tem procurado acolher a diversidade e abrir-se às condições de incerteza que caracterizam todo o desenvolvimento do indivíduo, direcionando condições de heterogeneidade, imprevisibilidade de respostas, livre construção de si mesmo, da sua execução e do seu momento histórico. Segundo Sá-Chaves (*Ibidem*, p. 89), “[...] na atitude apontada, o docente ultrapassa um modelo de racionalidade positivista, instrumental e tecnicista; ele deve se abrir reflexiva e criticamente à multiplicidade e imprevisibilidade do fenômeno humano”. Com esta abertura para o novo, o inédito, ou seja, com a superação da visão tradicional de gestão.

Portanto, a equipe gestora tem tido como base uma reflexão sobre as suas ações, de modo a permitir que se examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação. O mesmo também ocorreu com os professores no momento em que foram valorizados e concebidos como únicos, imprescindíveis e competentes. A orientação para esse processo tem exigido uma proposta crítica da intervenção empreendedora, uma análise dos fazeres do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que esta proposta tem permeado o terreno das capacidades e habilidades, em que valores e concepções de cada um têm sido questionados permanentemente.

Avalia-se, deste modo, que a visão empreendedora da equipe gestora da Escola Paulo Freire consiste em descobrir, organizar, fundamentar, (re)visar e (re)construir a teoria e ajudar a (re)mover o sentido pedagógico comum, (re)compôr o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam no modelo hodierno.

## **ALGUMAS PALAVRAS FINAIS**

Embora o século XXI tenha em suas bases um pensamento globalizado, existe certa resistência por parte dos professores em mudar seus paradigmas tradicionais de educação. Algumas práticas pedagógicas, porém, ainda têm, em sua natureza, a fragmentação, tanto na sistematização de conceitos/conteúdos, quanto nos espaços físicos construídos para a relação ensino/aprendizagem, que são, também, ambientes culturais onde deve acontecer o processo inclusivo e, portanto, da construção de identidades: realização do que se pensa e do que se quer ser como um sujeito ímpar em todo processo de criação. A importância dessas mudanças, implica na (re)leitura da função do professor como profissional reflexivo e da escola como organização promotora do desenvolvimento dos processos sociais.

Educar-se, (trans)formar-se neste ambiente em que a escola está inserida é pôr-se em sintonia com as possíveis (co)relações existentes entre objetos e situações, compreendendo as histórias de vida de cada adolescente em conflito com a Lei. Essa abordagem faz parte do pensamento contemporâneo, da pedagogia em seus múltiplos espaços formais ou informais, pois o professor vivencia várias situações e outros seres humanos ao mesmo tempo, e num período vivido e sentido muito mais rápido do que parece ser. Neste sentido, as práticas pedagógicas precisam se comprometer com a condição de (trans)formação dos atores educacionais em cidadãos reflexivos e participativos,

aptos a (con)viverem no mal-estar e/ou desassossego da atualidade e, capazes, ainda, de implementarem, coletivamente, uma sociedade harmônica, com respeito às diferenças, com igualdade de oportunidades e feliz.

Enfim, não se esgotam, aqui, as questões descritas, pois fazem parte de um universo complexo e em eterna construção. A ideia, sobretudo, em abordá-las foi no sentido de refletir sobre a relevância de uma educação reflexiva que aponte caminhos para o processo real da construção da cidadania. Assim sendo, tematizar sobre o entrecruzamento de possibilidades e desafios: uma experiência pedagógica no Centro de Atendimento Socio-Educativo de Caxias do Sul/RS pode ser uma abertura plausível para a relação ensino/aprendizagem que se propõe em frente da diversidade, pois mediar conhecimentos é, portanto, compreender esse ser, comprometer-se com a ética, a estética, o conhecimento, a vida e tudo o mais que faz sentido e crie mudanças nas significações.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ARROYO, M. G. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Trad. Arlene Caetano. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL, Ministério Público. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente**. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério de Educação, 2000.
- DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, Hamburgo, 1997
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DREWES, S. B. T. As Políticas públicas de educação escolar no Brasil. In: BONETI, L. W. (Coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: UNIJUI, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Trad. Berilo Vargas. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LÜCK, H. A Evolução da Gestão Educa. In: LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MELLO, F. M. Educação no sistema prisional: considerações sobre a ressocialização do adulto preso. In: **Revista ConsCiência**. v. 1, n. 12, São Paulo, out/2008, p. 538-606.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto, 1995.
- REVISTA MUNDO JOVEM. **Corrupção ou honestidade? uma escolha de todos nós**. Ano XLVII. n. 400, setembro/2009.
- SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8ª Ed. São Paulo, Cortez, 1980.
- SILVA, T. T. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SCHÖN, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, C. J. P. **EJA e Educação Profissional**. BRASIL. MEC-SEED, Boletim n. 6, maio, 2007 (Salto para o Futuro). p. 14-21.
- VIEIRA, R. **História de Vida e Identidades: professores e Interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

---

<sup>1</sup> Arlei Peripoli - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS; Sílvio Carlos dos Santos – Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS; Bruna de Assunção Medeiros - Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria/RS; Soraia Napoleão Freitas - Professora Doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS.