

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL/MG

POLIANA FERNANDES DOS SANTOS

**CIDADANIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE:
DESVELANDO SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ADOLESCENTES**

Alfenas/ MG

2017

POLIANA FERNANDES DOS SANTOS

CIDADANIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE:
DESVELANDO SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ADOLESCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – Unifal/MG, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Gomes, como requisito para obtenção ao título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Sociedade: questões históricas, filosóficas e sociológicas.

Alfenas/ MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Santos, Poliana Fernandes dos

Cidadania, educação e saúde: desvelando significados atribuídos
por adolescente / Poliana Fernandes dos Santos. -- Alfenas/MG,
2017.

100 f.

Orientadora: Claudia Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Adolescente. 4. Psicologia.
I. Gomes, Claudia. II. Título.

CDD-370.1

POLIANA FERNANDES DOS SANTOS

**“CIDADANIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE: DESVELANDO SIGNIFICADOS
ATRIBUÍDOS POR ADOLESCENTES”**

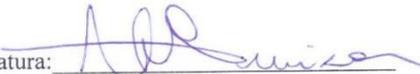
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 24, 2, 2017

Profª. Dra. Claudia Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profª. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de
Campinas – PUC-CAMPINAS

Assinatura: 

Profª. Dra. Andrea Mollica Amarante Paffaro
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Claudia Gomes,

Minha querida orientadora, lhe agradeço por todo tempo despendido na colaboração deste trabalho. Também lhe sou grata por acreditar sempre em mim, me apoiar e não me deixar desistir. Pelo suporte acadêmico, psicológico e humano que você tem sido ao longo destes anos. Você é referência profissional e pessoal para meu crescimento.

À Profa. Dra. Andréa Mollica do Amarante Paffaro,

Pelos momentos e ensinamentos compartilhados durante a nossa convivência. Por ouvir minhas dúvidas e anseios e me dar colo em momentos de dificuldade. Por sempre me estender a mão e não me abandonar. Por aceitar prontamente participar das bancas de avaliação deste trabalho e colaborar com críticas e sugestões para o enriquecimento do mesmo.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza,

Primeiramente, pelo aceite em participar de um processo tão importante no meu desenvolvimento acadêmico e pelos valiosos apontamentos e sugestões que contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Profa. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon,

Por aceitar o convite para a composição das bancas e possibilitar parcerias de estudo entre os grupos de pesquisa UFSCar/UNIFAL, discussões, questionamentos e sugestões teóricas e metodológicas que mesmo realizadas indiretamente, impactaram consideravelmente este trabalho.

Às minhas colegas de caminhada, **Paloma e Cristiane**, pelo apoio mútuo às crises e tensões e amizade compartilhada. Dividimos alegrias e preocupações e foi muito importante ter vocês para me socorrerem. Espero que isso não acabe com o término do mestrado.

Ao meu grupo de pesquisa **Cultura e Humanização: contextos sociais e promoção de saúde**, que me proporcionou grandes desafios e também superações. Agradeço pela ajuda e acolhida. Crescemos muito nesse período e tenho certeza que bons frutos serão colhidos.

Aos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifal-MG, professores, técnicos, inclusive “os dezesseis sobreviventes”, meus queridos colegas, que dividiram os desafios de fazer esse programa nascer. Partilhamos do mesmo sonho de uma educação humanizadora, mas com a ajuda de vocês conseguimos avançar um pouquinho para a concretização desse ideal.

Aos amigos e amigas que alegraram meus dias durante essa jornada. Vocês deixaram meus dias mais leves e coloridos e isso me motivou a continuar firme com meus objetivos. Agradeço às meninas da República MKTT, os AGREGADOS, os meninos do BCC e a turma do FORRÓ do Projeto de Extensão Dançando no Campus.

E à minha família pelo apoio, dedicação e amor incondicional. Essa conquista também é de vocês!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais- FAPEMIG pelo apoio financeiro oferecido para o desenvolvimento deste estudo.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender os significados atribuídos por adolescentes institucionalizados em contraturno escolar, em discussões quanto às temáticas de Educação em Direitos Humanos. Para tanto, ampara-se nos fundamentos da Psicologia Histórico- Cultural definida como o aporte teórico essencial para a abordagem da promoção do desenvolvimento de adolescentes, assim como nos pressupostos da Educação em Direitos Humanos. O estudo amparou-se nas análises das Ações Extensionistas realizadas pelo Projeto Mediação: Interface Saúde e Educação, realizado em uma Associação Beneficente de cunho assistencial e filantrópico na cidade de Alfenas/MG. O Projeto se utiliza dos aportes metodológicos da pesquisa-intervenção, com a definição do grupo de participantes composto por 17 adolescentes (11 meninos e 6 meninas) com idades que variam entre 11 e 15 anos. As informações construídas puderam ser organizadas em dois eixos de discussão, o primeiro deles situando significados atribuídos pelos adolescentes à temática Cidadania, e o segundo, permeando os significados que desvelam uma realidade cercada de elementos que evidenciam a Vulnerabilidade e impactam consideravelmente na constituição do desenvolvimento físico, psicológico e social efetivo no contexto estudado. Como considerações finais, evidenciamos que a discussão sobre as temáticas de Educação em Direitos Humanos, a partir do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, favoreceu um espaço de interlocução que permitiu a participação dos adolescentes no processo de desvelamento das condições de vida e constituições sociais, envolvendo um processo de compreensão que possibilita a mudança da realidade. No entanto, ainda nos mostra ser um desafio, a apropriação de novos significados para a potencialização de desenvolvimento humano que contemplem os adolescentes como sujeitos ativos em suas realidades e construções sociais.

Palavras-chave - Educação. Direitos Humanos. Adolescentes. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This study aims to understand the meanings attributed by adolescents institutionalized in school shifts, in discussions about the themes of Education in Human Rights. In order to do so, it is based on the foundations of Cultural Historical Psychology defined as the essential theoretical contribution to the approach of promoting the development of adolescents, as well as the presuppositions of Human Rights Education. The study was based on the analysis of the Extension Actions carried out by the Mediation Project: Health and Education Interface, carried out in a Beneficent Association of charitable and philanthropic character in the city of Alfenas / MG. The project uses the methodological contributions of the intervention research, with the definition of the group of participants composed of 17 adolescents (11 boys and 6 girls) with ages ranging from 11 to 15 years. The information constructed could be organized into two axes of discussion, the first of which places meanings attributed by adolescents to the theme Citizenship, and the second, permeating the meanings that reveal a reality surrounded by elements that evidence the Vulnerability and considerably impact the constitution of physical development, Psychological and social in the studied context. As final considerations, we show that the discussion about the themes of Human Rights Education, based on the theoretical contribution of Cultural Historical Psychology, favored a space of dialogue that allowed the participation of adolescents in the process of unveiling of living conditions and social constitutions, involving A process of understanding that enables the change of reality. However, it still proves to be a challenge the appropriation of new meanings for the potential of human development that contemplate adolescents as active subjects in their realities and social constructions.

Keywords - Education. Human rights. Adolescents. Historical cultural psychology

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Esquema ilustrando o processo de Mediação instrumental.....	32
Figura 2	-	Imagens da temática Desigualdade deflagrada pelo gênero sexual	52
Figura 3	-	Imagens da temática Desigualdades sexuais	53
Figura 4	-	Apresentação de cartazes pelos adolescentes	55
Figura 5	-	Esquema de aglutinação de indicadores e pré-indicadores.....	58
Figura 6	-	Foto do cantor Liniker	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Resultado do levantamento de teses.....	15
Quadro 2	- Temas e objetivos das discussões em EDH.....	48
Quadro 3	- Declaração de Amor aos Direitos Humanos	49/51
Quadro 4	- Música Vasilhame do rapper Criolo	54/55
Quadro 5	- Eixos de análise e discussão.....	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

UNIFAL/MG	-	Universidade Federal de Alfenas
FAPEMIG	-	Fundação de Amparo  Pesquisa do Estado de Minas Gerais
HISTEDBR/UNIFAL-MG	-	Grupo Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação  Docência
BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ONU	-	Organização das Nações Unidas
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
PHC	-	Psicologia Histórico-Cultural

SUMÁRIO:

1	Introdução	11
2	Fundamentação Teórica	23
2.1	Educação Em Direitos Humanos: Postulados, Princípios e Desafios	24
2.2	Desenvolvimento e Humanização: Aportes da Psicologia Histórico-Cultural	30
2.3	Significados e Sentidos: Premissas para a Promoção do Desenvolvimento Infante-Juvenil	36
3	Pressupostos Metodológicos	43
3.1	Campo de Pesquisa: Projeto de Extensão Mediação-Interface Saúde e Educação	45
3.2	O Contexto da Pesquisa: Caracterizando a Instituição	46
3.3	Participantes da Pesquisa	47
3.4	Procedimentos: Relações e Ações Estabelecidas	48
3.4.1	Discussão da Temática Cidadania	49
3.4.2	Discussão da Temática Gênero e Sexualidade	51
3.4.3	Discussão da Temática Drogas e Violência	53
3.5	Processo de Construção da Análise	57
4	Análise e Discussão dos Resultados	60
4.1	Constituição e Ação para a Cidadania	61
4.2	Vulnerabilidade: Naturalização do Contexto e da Realidade Vivida	71
5	Considerações Finais	80
	Referências	85
	Apêndice A - Roteiros e Planos de Trabalho	92
	Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94
	Anexo - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	97

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG, no Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas - HISTEDBR/UNIFAL-MG – linha de pesquisa: Processos Sociais e Teorias Pedagógicas, e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

A pesquisa intitulada *Cidadania, Educação e Saúde: desvelando significados atribuídos por adolescentes*, visa analisar os significados atribuídos por adolescentes quanto às temáticas de Educação em Direitos Humanos.

No âmbito extensionista, o trabalho tem como base as ações e atividades desenvolvidas pelo *Projeto Mediação: Interface Saúde e Educação*, que tem como objetivo a proposição de estratégias que abordem a interface educação e saúde, para a qualificação dos espaços de desenvolvimento físicos, cognitivos, psicológicos e sociais de crianças e adolescentes. As ações propostas com base nos seguintes eixos - Corpo e movimento; Direitos Humanos; Meio Ambiente e Saúde na perspectiva Biopsicossocial - são pautadas no compromisso da produção e promoção de ações a serem construídas de forma interativa e colaborativa entre os acadêmicos das áreas de Humanas, Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Alfenas e as Instituições de Educação Formal e Não Formal do município.

Já no âmbito da Pesquisa, este trabalho também se encontra amparado pelo Projeto guarda-chuva¹ *Desenvolvimento Humano e Humanização: aportes da Psicologia Histórico-Cultural*, que procura investigar as dimensões humanas e relacionais objetivadas na formação e atuação docente, seja na perspectiva de professores ou de alunos. A premissa primária do estudo é que espaços formativos, seja no âmbito acadêmico, seja nos espaços de formação continuada que se dedicam a formar profissionais para lidar com formação humana, não investem, ou não consideram devidamente, as dimensões afetivas e emocionais do sujeito.

Assim, o estudo define-se a um só tempo como uma ação interventiva, geradora de ações e informações, que se materializam como elementos de análise sistematizados e consolidados na presente Dissertação de Mestrado em Educação, e tem como eixo norteador o debate das

¹ Projeto guarda-chuva contempla diferentes projetos de pesquisa em pós-graduação (*Strictu e Lato-sensu*), bem como aquelas de iniciação científica, e de outras pesquisas com interface em Extensão, orientados pela mesmo pesquisador, proponente da pesquisa.

condições de desenvolvimento humano, a partir do arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Para tanto, a vinculação da pesquisadora ao tema e ao aporte teórico definido neste estudo, demanda o reconhecimento de um breve percurso formativo, que evidencia que a preocupação com a temática da qualificação dos espaços de desenvolvimento infanto-juvenil é presente em seu histórico social e educacional, definindo, assim, seu compromisso no desvelamento de tais condições.

A proponente deste estudo ingressou na Universidade Federal de Alfenas no ano de 2009 no curso de Ciências Biológicas na modalidade licenciatura. Já no interior da Universidade, em 2011, foi selecionada como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - um programa educacional de âmbito nacional que tem por embasamento a melhoria dos próprios cursos de formação. Isso lhe proporcionou uma maior aproximação com a carreira docente, com seus dilemas e desafios, permitindo refletir sobre a prática docente e também possibilitando o desenvolvimento de competências possíveis de serem adquiridas apenas no exercício da profissão, assim como um olhar aproximado das contradições e desafios para a qualificação dos espaços de desenvolvimento humano para a infância e adolescência na escola.

Como pesquisadora, ainda no período da graduação, foi acadêmica de Iniciação Científica, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Gomes na pesquisa, que no viés da Educação Inclusiva, discutia os aspectos da formação inicial dos pibidianos do curso de Ciências Biológicas. Novamente, com o desenvolvimento do estudo, pôde aguçar as problematizações quanto ao processo formativo de professores, bem como do espaço escolar, com destaque às temáticas de preconceito, exclusão, estereótipos a que uma parcela significativa de crianças e adolescentes estão fadadas em nosso contexto de escolarização.

Problematizações estas, que ocorreram também durante o período de monitoria para a disciplina de Educação Inclusiva, e com a participação em projetos de extensão: Teoriza-ção Inclusiva (2012), que discutia a realidade educacional do município de Alfenas/MG sob o viés da Educação Inclusiva, e o Projeto Recriar (ação) inclusiva (2013), que tinha o enfoque no processo de mediação pedagógica para a Educação Inclusiva no mesmo município, ambos focados na análise e implementação de ações quanto aos desafios do processo de inclusão escolar de alunos.

Neste sentido, a vinculação da pesquisadora às temáticas da formação, atuação docente, inclusão e exclusão sob a ótica psicossocial, materializaram-se na realização do trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*O Pibid e a formação de professores de biologia na perspectiva*

da Educação Inclusiva”, realizado entre 2012 a 2014, com o objetivo de analisar a contribuição do PIBID realizado na UNIFAL/MG na formação de licenciandos do curso de Ciências Biológicas sob a perspectiva da Educação Inclusiva. E assim, se por um lado, o estudo deflagrou condições importantes sobre a formação como, por exemplo, sendo “fator determinante na decisão do licenciando em reconhecer e definir a docência como escolha profissional”, por outro lado, também evidenciou a fragilidade da formação, ao considerarem-se “despreparados, sem responsabilidades, ou mesmo contrários” aos propósitos da Educação Inclusiva. (SANTOS; GOMES, 2014, p.257).

Buscou-se apresentar que o fio condutor dos trabalhos e projetos realizados ao longo do percurso formativo e profissional da proponente, teve como foco um olhar direcionado para análise das condições de desenvolvimento. É com base neste percurso formativo que a pesquisadora adentra ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, em 2015, com a proposição de avançar em seus questionamentos, não mais definidos pelo objeto da formação e atuação docente, mas visando reconhecer o impacto das questões anteriormente alarmadas, que se define na proposição do presente estudo, com foco na análise do processo de desenvolvimento infanto-juvenil, a partir da discussão Educação e Direitos Humanos.

Não há dúvidas que a definição do objeto e espaço de pesquisa, tem aproximação ao histórico-social e educacional da proponente, que assim como inúmeros alunos e alunas, também vivenciou dificuldades no processo de escolarização ao longo da vida acadêmica, no entanto, com a negligência dos fatores sociais, políticos e econômicos, relação esta que este estudo visa deflagrar.

Para tanto, pensar os espaços de desenvolvimento, neste estudo definido pelo espaço de Educação não Formal, é um desafio, pois ainda são instituições que caminham para a definição de objetivos e contam com metodologias e recursos escassos e com trabalho de voluntários que não recebem a formação necessária e adequada para o desenvolvimento de atividades com o grupo assistido em questão.

Defendemos que, para enfrentar essas adversidades estabelecidas e formar jovens cientes de seus direitos e deveres, é preciso integrar uma formação mais humana nas práticas educacionais sem haver essa distinção de espaço. E, para tanto, o debate e discussões dos princípios e postulados da Educação em Direitos Humanos, é um dos caminhos essenciais e possíveis em nossa avaliação. Corroborando a definição da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos é “imprescindível para que o

indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia. ” (BRASIL, 2013, p. 11).

Entendemos que as violações aos Direitos Humanos, tanto do ponto de vista dos direitos civis e políticos, como direitos culturais e sociais, representam uma barreira na constituição de uma sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2007). E o debate de questões e temas sociais presentes nas vivências cotidianas, como a reflexão sobre Cidadania, Desigualdades Sociais, Relações Étnico-raciais, Diversidade Cultural e Gênero e Sexualidade, propiciam significações importantes e necessárias para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, à justiça e à igualdade.

Para tanto, com o objetivo de acessar o que se tem produzido sobre a Educação em Direitos Humanos nos estudos científicos nacionais, assim como suas principais considerações teóricas e metodológicas frente à questão, realizou-se um levantamento das teses publicadas de 2006-2016, que continham as palavras de busca *educação, direitos humanos e adolescentes*, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD (<http://bdtd.ibict.br/>). A BDTD disponibiliza um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, com o objetivo de integrar os sistemas de informações existentes no país.

Com a busca, foram indicados 33 estudos que exploram e debatem a relação Educação, Direitos e Adolescência, com base em objetivos e aportes teóricos que sistematizam as discussões de diferentes temáticas desenvolvidas, desafios e perspectivas sociais, políticas e educacionais quanto ao tema, e que puderam ser organizados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Resultado do levantamento de teses. Período: 2006/2016. Palavras de busca: educação, adolescentes, direitos humanos.

VIOLÊNCIA SEXUAL	VIOLÊNCIA ESCOLAR	GÊNERO E SEXUALIDADE
Cunha (2014)	Bezerra (2009)	Palma (2014)
Lírio (2013)	Elias (2009)	Leite (2014)
Pietro (2003)		Gava (2013)
Moreira (2015)		
Machado (2014)		
SAÚDE	QUALIDADE DE VIDA	ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL
Zuchi (2014)	Valiati (2014)	Abreu (2010)
Ribeiro (2014)	Tomozoni (2014)	Juliano (2013)
	Ribeiro (2013)	Mendonça (2013)
		Carmo (2016)
		Dias (2007)
POLÍTICAS PÚBLICAS	ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR	ESCOLA – CONSELHO TUTELAR
Marques (2008)	Barbosa (2013)	Longo (2013)
Torres (2010)	Andrade (2014)	Lavoratti (2013)
Anjos (2013)		
Lépore (2014)		
Paula (2013)		
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ELIMINAÇÃO DO TERMO ADOLESCENCIA	EDH- EDUCAÇÃO- ADOLESCENTES
Castanheira (2015)	Silva (2011)	Coelho (2008)
		Nery (2012)

Fonte: do autor.

O primeiro e mais consistente bloco de pesquisas, discute a temática da Educação em Direitos Humanos, focalizando a violência sexual (MACHADO, 2014). Como pode ser visto no trabalho de Cunha (2014), que problematiza o turismo sexual como produto da educação popular, revelando o caráter contraditório onde se pensa na educação popular como produto da

construção da cidadania e das lutas sociais, mas que coexiste com um caminho perverso de violação de direitos constituídos. O autor aponta o diálogo na interação humana orientada por argumentos da perspectiva da educação libertadora no processo de enfrentamento do turismo sexual infanto-juvenil.

Já em Belém do Pará, Lírio (2013) avalia a implementação de ações de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas. De acordo com o autor, as políticas formuladas não atendem às escolas pesquisadas, planos e projetos de enfrentamento não foram executados e não há abordagem da temática no currículo das escolas. Ou seja, as ações não alcançaram resultados positivos, mantendo crianças e adolescentes como as principais vítimas de violência sexual ainda.

Resultado que é reafirmado no estudo de Pietro (2003), que evidencia o descomprometimento com este problema, apontado em questionários entregues aos agentes de saúde que mostram uma expressiva porcentagem de omissões de respostas ou desconhecimento de causa, e possibilidades de enfrentamento da questão.

Estudos como o de Moreira (2015), são enfáticos ao afirmarem que um dos grandes problemas é a que falta sensibilização das pessoas, principalmente daquelas que têm por princípios da profissão cuidar e proteger crianças e adolescentes. Para o autor, é necessário desenvolver ações de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes com vistas a atender as demandas locais, considerando as repercussões sociais e os impactos na qualidade de vida de sua comunidade.

Assim como a violência sexual, os estudos evidenciaram também impactos bastante negativos gerados por outro tipo de violência, a vivida na escola, outra temática explorada pelas pesquisas analisadas. Manifestações de violência na escola e seu entorno se fazem presentes no atual cenário. Os estudos apontam que há naturalização da violência no cotidiano escolar, e quando esses casos são revelados, são tratados com a prevalência de métodos tradicionais de resolução de conflitos, via coordenação pedagógica (BEZERRA, 2009). No entanto, Elias (2009) sugere que deve haver uma mudança na concepção e nas práticas educativas tradicionais, e que essas mudanças terão implicações no projeto do currículo escolar.

Não nos restam dúvidas que uma das temáticas centrais e vinculadas ao debate da Educação e Direitos Humanos na adolescência, é o desvelamento e enfrentamento das condições de violência, em suas mais variadas formas, as quais inúmeros jovens estão expostos diariamente em nosso país. Em nosso entendimento, esta é uma problemática de alto impacto social, com consequências físicas, psicológicas e relacionais desastrosas, no entanto, as

derivações mais sutis de formas e relações violentas devem ser deflagradas e foram, também, objeto das pesquisas divulgadas, como por exemplo, a discussão de gênero e sexualidade.

No que concerne às questões de gênero e sexualidade, estudos apontam a importância de criação de políticas públicas para visibilizar o público LGBT na educação (PALMA, 2014; LEITE, 2014). Os estudos são enfáticos ao afirmarem que as temáticas como orientação sexual ainda são tratadas pela lógica da heteronormatividade, e esses adolescentes são marginalizados durante o processo educativo. Assim, como para complicar ainda mais esse cenário, existe uma grande dificuldade em reconhecer e aceitar as diferentes manifestações sexuais de crianças, adolescentes e jovens, segundo as concepções dos profissionais de educação (GAVA, 2013).

Outra temática ainda cerceada pela lógica normativa-curativa, envolve os estudos que exploram a saúde dos adolescentes, como por exemplo, o estudo sobre o HIV, que nas considerações de Zuchi (2014) são definidos a partir de diferentes marcadores sociais de desigualdade que constituem obstáculos na efetivação de direitos sexuais e à educação, assim como pela precariedade de ações de atenção à saúde, seja da criança, do adolescente ou sua família, quando já infectado com o vírus (RIBEIRO, 2014).

Assim como o direito à saúde, os indicadores de qualidade de vida é um tema recorrente no levantamento sobre Direitos Humanos. Valiati (2014) discute, em sua tese, fatores de risco psicossociais e biológicos associados ao desenvolvimento neuropsicomotor de crianças de 3 a 42 meses, evidenciando como é importante o conhecimento por parte dos educadores das fases de desenvolvimento para ações preventivas no momento da estimulação na primeira infância. Ou ainda, de questões que envolvam alimentação saudável. (TOMOZONI, 2014).

Ainda neste sentido, Ribeiro (2013) que estudou o estresse parental em famílias que possuem um dos filhos com paralisia cerebral e que apresenta comprometimento motor (de leve a grave), também evidenciou a importância do reconhecimento da Educação em Direitos Humanos.

Ainda nesta perspectiva, outra temática estudada quanto aos indicadores de qualidade de vida, é a oferta da rede de atendimento de crianças em medidas de acolhimento institucional, que não apenas mostra insuficiência na perspectiva material, como não efetiva os direitos das crianças e adolescentes sob a premissa social e psicológica. (ABREU, 2010).

Os desafios ilustrados nos estudos parecem direta e indiretamente apontar para o debate das propostas e políticas públicas que envolvem a discussão da Educação em Direitos Humanos de Adolescentes. Para mudar esse quadro, Juliano (2013) aponta as redes de família, que se enquadram como opção eficaz para garantir a provisoriedade da medida de acolhimento institucional e o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.

No entanto, estudos apontam que, o Sistema Judiciário e Extrajudiciário ainda não consegue cumprir com o papel de fiscalização e controle social diante da garantia dos direitos da criança e do adolescente à educação, no âmbito do Ensino Fundamental, em nenhum município baiano (MENDONÇA, 2013).

Isso revela um quadro ainda mais preocupante em se tratar de adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal (CARMO, 2016). Nesse caso, há dissolução das relações humanas vividas nas unidades de internação, as quais negam a sua condição humana e desconstroem a capacidade para o exercício da cidadania dos adolescentes em privação de liberdade com processos educativos próprios do sistema carcerário (DIAS, 2007).

De modo geral, os estudos deflagram a ineficiência das propostas e políticas públicas que cercam a atenção à Educação em Direitos Humanos de crianças e adolescentes no país. Segundo Marques (2008) e Torres (2010), tais propostas e políticas precisam ser norteadas por concepções de um modelo racional, entendido como processo social e com base na negociação entre governo e sociedade.

Ainda neste sentido, pensando em melhorias no cenário jurídico, Anjos (2013) aponta a necessidade de reformulação da Educação Jurídica e defende a formação de juristas dotados de um perfil humanista, que favoreça a análise das condições de promoção e defesa dos Direitos Humanos aos adolescentes.

Ilustrando esta análise e visando discutir as possibilidades dos jovens, Lépure (2014) desvela em sua tese, através de uma análise sócio-jurídica, que algumas políticas sociais relativas à profissionalização e ao acesso, são idealizadas e aplicadas de modo inconstitucional, desigual e, algumas vezes, ilegal. Devido à sua condição social, os jovens estão restritos de usufruir todos os espaços de uma cidade, fato que está ligado à segregação urbana a que estão submetidos (PAULA, 2013). Assim, os grupos de jovens se formam nos espaços mais próximos do seu cotidiano, como escola, igreja, vizinhos ou parentes.

Outra temática mais alargada e presente no levantamento dos estudos se refere à escolarização domiciliar. Pais insatisfeitos estão aderindo ao ensino em casa – prática proibida no Brasil, mas que está ficando cada vez mais frequente (BARBOSA, 2013). As discussões perpassam a possível normatização no Brasil, questionando a prática como um caminho em busca de resultados acadêmicos e de uma educação com objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Andrade (2014), em sua tese, discute como o método desescolarizado se alinha a um modo integrado de educação que visa o desenvolvimento de personalidades e potencialidades para a formação da pessoa humana, o

que, segundo alguns autores, se aproxima da efetivação dos princípios da Educação em Direitos Humanos. No entanto, compreendendo a importância dessa discussão para o desenvolvimento de crianças e jovens, também devemos nos questionar sobre a situação desses no processo de reingresso no ensino escolarizado e sobre os impactos dessa reinserção.

Outros estudos focam suas investigações no diálogo entre escola e o Conselho Tutelar, que também pode ampliar as possibilidades de efetivação dos direitos dos jovens e fazer parte da constituição de uma sociedade mais justa e democrática (LONGO, 2013). De acordo com esses estudos, é necessário manter sempre o diálogo aberto entre essas instituições. Temos o exemplo da Rede de Proteção do município de Curitiba/PR, que aglomera diversas instituições em prol de ações de enfrentamento à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, que se veem atreladas às dinâmicas institucionais e pouco podem interferir, gerando um quadro de constante tensão entre elas, e conseqüente relação de sofrimento nos agentes (LAVORATTI, 2013).

No debate que define Direitos Humanos e Educação, um dos focos centrais dos estudos explorados é a discussão da formação de professores (inicial e continuada), problematizando que a qualidade no processo formativo contribui para o enfrentamento dos desafios vivenciados na realidade escolar. Afinal, uma das premissas da formação de professores é desenvolver a capacidade de lidar com os enfrentamentos no exercício da profissão, bem como lutar por direitos básicos de trabalho e de valorização profissional. E isso se reflete no ensino que clama por mudanças necessárias para aumentar a qualidade e a garantia dos direitos previstos para os adolescentes em nosso país (CASTANHEIRA, 2015).

Garantia de direitos que passa inclusive pelo debate da eliminação do termo adolescência, como estudado por Silva (2011), fazendo com que os trabalhos avancem como processo pedagógico no sentido de diminuir os efeitos da utilização da definição, e que parecem impactar inclusive em nossa avaliação, no alocamento que estes sujeitos estão recebendo em estudos que exploram a temática nos dias atuais.

Após o levantamento dos 33 estudos apresentados, nos chama a atenção que, entre todos, apenas dois deles têm como objetivos estudar a relação Educação em Direitos Humanos e Adolescência na perspectiva dos próprios adolescentes. No que se refere a estudos que foquem a compreensão dos próprios adolescentes quanto à questão da Educação em Direitos Humanos, os jovens têm revelado possuírem concepções teóricas ou conceituais sobre o tema, de acordo com Coelho (2008), mas ao aprofundar a investigação, percebe-se que falta uma tomada de atitude por parte deles. (NERY, 2012).

Com base no levantamento das teses realizadas, fica claramente constatado que, explorar a temática Educação em Direitos Humanos, exige o desvelamento de questões sociais, políticas, econômicas e relacionais importantes, e que defender a constituição de um espaço formativo oferecido aos adolescentes nos dias atuais é condição para polarizarmos os contextos educacionais na produção do conhecimento, com ações de apropriação que contemplem elementos de sentidos e de humanização, acima de tudo na perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos – os sujeitos adolescentes (SILVA; GOMES, 2014).

Logo, pensar a articulação entre *Cidadania, Saúde e Educação na Adolescência*, remete à consideração de diferentes elementos, muitos deles deflagrados pelos estudos anteriormente apresentados; no entanto, consideramos que somente a partir de uma leitura das perspectivas dos sujeitos efetivamente envolvidos, é que novas zonas de inteligibilidade na compreensão do desenvolvimento humano e de relações efetivamente humanizadas se darão, processo este que demanda o desvelamento das realidades vividas e significações atribuídas.

Problematizar tais questões exige a aproximação ao estudo do desenvolvimento humano, compreendido de forma mais complexa e recursiva, bases estas nas quais se destacam os postulados da Psicologia Histórico-Cultural. Vygotsky (1930/2003) afirma que, especificamente nos espaços educacionais, há relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento e os processos de aprendizagem dos sujeitos, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano.

Considera-se que o ser humano constitui-se enquanto tal a partir das relações com o outro social, que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico da pessoa. Argumenta-se assim, que os espaços destinados ao desenvolvimento humano possuem o papel fundamental de mediar esse processo histórico dos sujeitos, os quais adentram com conceitos moldados pelo meio social e cultural já vivenciado. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Vygotsky (1930/2003) considera uma visão de desenvolvimento humano baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência social. Com base nestes entendimentos, para este autor, o conceito de mediação é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico.

É preciso considerar que, as relações sociais estão diretamente ligadas às ações dos indivíduos e à qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução. Se não houver a exigência e possibilidade de utilização de atividades mediadoras em algumas situações

escolares, o desenvolvimento psíquico dos sujeitos não será o ideal para que eles consigam desenvolver funções complexas. (MARTINS, 2011).

Com base nesta premissa, a pergunta que norteia a pesquisa é: Quais significados são atribuídos por adolescentes em discussões quanto às temáticas de Cidadania para a discussão da Educação em Direitos Humanos?

OBJETIVOS:

Para tanto, a investigação é assim direcionada pelo seguinte **objetivo geral**: compreender os significados atribuídos por adolescentes institucionalizados em contraturno escolar, em discussões quanto às temáticas de Cidadania, Gênero, Sexualidade e Desigualdades Sociais. E como objetivos específicos:

- a) Analisar o modo como os adolescentes discutem questões sobre gênero e sexualidade;
- b) Analisar a compreensão das discussões sobre desigualdade social a partir da realidade vivida pelos adolescentes;
- c) Analisar de que forma as temáticas sobre drogas e violência contribuem para ampliação da compreensão da realidade pelos adolescentes.

Com base nos objetivos propostos, a presente dissertação está organizada em três capítulos que apresentam, definem e discutem os aportes teóricos sistematizados do estudo, assim como os fundamentos metodológicos e processos de análises e discussões realizadas.

O primeiro capítulo intitulado *Fundamentação Teórica*, tem como objetivo a apresentação da base conceitual e teórica do estudo.

O tópico intitulado *Educação em Direitos Humanos: postulados, princípios e desafios*, visa abordar os pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos da Educação em Direitos Humanos.

Já o segundo tópico da Fundamentação Teórica, lança a explanação com a discussão sobre *Desenvolvimento e Humanização: aportes da Psicologia Histórico-Cultural*, em que se problematiza os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, definida como o aporte teórico essencial para a abordagem da promoção do desenvolvimento de adolescentes, com vistas às temáticas de Educação em Direitos Humanos.

Por fim, no terceiro tópico do mesmo capítulo intitulado *Significados e Sentidos: premissas para a promoção do desenvolvimento infanto-juvenil*, há um enfoque na configuração de significados ocorrida nos espaços de desenvolvimento e seus impactos e consequências para o processo de desenvolvimento social do aluno, com vistas a um processo

permanente de desenvolvimento, fomentando discussões, promovendo a mediação pedagógica empenhada no compromisso de garantir interações favorecedoras da ampliação da aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores referentes ao desenvolvimento humano e necessários ao desenvolvimento do indivíduo.

Já no segundo capítulo, que apresenta os *Pressupostos Metodológicos*, situamos este trabalho metodologicamente. Para alcançar os objetivos propostos, analisamos a intervenção realizada pelo Projeto de Extensão Mediação: Interface Saúde e Educação, que é realizado em uma Associação Beneficente de cunho assistencial e filantrópico e apresentamos os aportes metodológicos da pesquisa-intervenção, a definição do grupo de participantes, a descrição das ações desenvolvidas, assim como a organização e processo de construção e organização das informações.

Seguimos para o terceiro capítulo, *Análise e Discussão dos Resultados* com a apresentação dos resultados e análises das intervenções realizadas pelos eixos de discussão: *Constituição e Ação para a Cidadania e Vulnerabilidade: Naturalização do Contexto e da Realidade Vivida*.

Posteriormente, são apresentadas as *Considerações Finais* com a compilação das discussões realizadas em respostas aos objetivos propostos no estudo, visando favorecer entendimentos efetivos para a construção de dinâmicas que favoreçam o envolvimento e a atribuição de significados que efetivem processos plenos de desenvolvimento na adolescência.

E por fim, são indicadas as *Referências* utilizadas ao longo do estudo, seguidas dos *Apêndices* e *Anexo* que compuseram o processo de construção da pesquisa: Roteiro de planejamentos de atividades; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento e Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos os principais conceitos teóricos que norteiam esse trabalho, iniciando com a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos até chegar ao conceito de significado, conceito-chave para a compreensão das análises.

2.1 Educação em Direitos Humanos: Postulados, Princípios e Desafios

Vivemos atualmente acostumados com as reclamações existentes sobre espaços de desenvolvimento, a exemplo das instituições de ensino: falta de infraestrutura, funcionários com salários baixos e, muitas vezes, atrasados, evasão escolar, e muitos outros. Esses problemas podem acarretar em consequências graves para a educação, e seus reflexos aparecem claramente na descrição dos dilemas educacionais do país.

Quando temos que descrever esses espaços, normalmente usamos símbolos que representam um ambiente hostil e conflituoso: é rodeada de muros, grades e/ou cercas, os alunos usam uniforme e mantêm um conjunto de regras a cumprir. As regras são rígidas e se referem a horários a seguir, práticas permitidas ou proibidas dentro do espaço, entre outras (ABRAMOVAY, OLIVEIRA, 2006).

Além da discriminação de papéis entre os agentes educadores, também é comum a culpabilização do outro pelos problemas. Na escola, geralmente os professores reclamam dos alunos indisciplinados e desinteressados, os alunos reclamam dos professores autoritários, a gestão reclama da falta de participação dos pais e os pais reclamam da escola (como um todo). (ABRAMOVAY, OLIVEIRA, 2006)

Esse é apenas um cenário geral da educação. Quando aprofundamos a discussão, percebemos que lidamos com essa representação educacional “ruim” e cheia de problemas porque é ela que é ofertada para a maioria das crianças e adolescentes brasileiros. Libâneo (2012) aponta que, no Brasil, coexiste um sistema dualista, com atribuições diferentes para diferentes grupos e populações.

Segundo o autor, temos um sistema educacional de acolhimento social, “cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto ao espaço destinado, preponderantemente, para formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino” (LIBÂNEO, 2012, p. 3), voltada para as tecnologias e saberes avançados, que é destinada para os ricos.

A discriminação e a exclusão social são elementos presentes no cotidiano de espaços de desenvolvimento, cuja função educativa se perdeu. (ABRAMOVAY, OLIVEIRA, 2006). A desigualdade aqui encontrada se reflete na qualidade de ensino e nas possibilidades de desenvolvimento que marginaliza e discrimina seus sujeitos, reproduzindo um contexto de violências e desconsideração aos valores humanos.

Para Gomes (2010), discutir Direitos Humanos é um dever da Educação. Ao referenciar Guzzo (2005 apud GOMES, 2010), pode ser evidenciado pelas análises tecidas que, a civilização capitalista em sua forma atual, criou estruturas que valorizam quem tem mais e desvalorizam quem não tem nada. As crianças e adolescentes são excluídos, ressaltando-se suas condições financeiras, religiosas, sociais e culturais.

No entanto, educar é não apenas possibilitar a preservação da produção do conhecimento, mas situar esta produção com base no efetivo reconhecimento das realidades e identidades sociais. Para Candau (2000 apud GOMES, 2010), o desenvolvimento educacional está intimamente relacionado com a constituição do espaço para o exercício da reflexão crítica, e demanda a revisão de estruturas e lógicas marginalizantes.

Mas, seria possível definir a Educação em Direitos Humanos? Alguns documentos trazem definições do que seriam os Direitos Humanos para justificar seus planos e metas na Educação. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) explica, em seu texto, que estes são um conjunto de direitos fundamentais, os quais todos os seres humanos, de todos os povos e nações, devem usufruir pelo simples fato de existirem, independentemente de sua classe social, etnia, gênero, nacionalidade ou posicionamento político. São direitos tidos como universais, aplicáveis a todos os homens e mulheres do planeta, sem nenhuma distinção.

Vale lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não é uma lei, mas serviu de documento base para a formulação de várias legislações específicas pelo mundo; o documento é claro ao definir que a igualdade de direitos e deveres entre as pessoas é uma ferramenta de luta contra a opressão (UNESCO,1990).

Podemos entender que, a promulgação dos direitos fundamentais por si só, já fundamentaria a discussão da Educação em Direitos Humanos, no entanto, mesmo considerada um documento magno, somente após as derivações em outros documentos e postulados é que a temática ganhou destaque nas políticas públicas internacionais e nacionais.

Considera-se, por exemplo, Declaração sobre Educação para Todos, documento de referência para a discussão Educacional no mundo, que em 1990, em seu Art. 1º aponta:

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, p. 2).

Percebemos, com o trecho acima, que a educação de boa qualidade, justa e democrática é vista como ferramenta de transformação social e desenvolvimento humano. Através dela, é possível promover oportunidades de crescimento pessoal, político e social. Ela também assegura a promoção de direitos humanos.

Vale ressaltar que a discussão em Direitos Humanos no Brasil é tardia. Isso se deve, em grande parte, ao sistema de maus tratos e tortura do período escravocrata, que perdurou por quatro séculos. “(...) é uma indicativa de uma sociedade fortemente marcada pelo processo de evolução histórica, na qual a cultura do privilégio e exclusão é mais forte que as propostas de igualdade e cidadania para todos”. (GARCIA, 1999, p.231 e p. 232)

Para complementar, Sacavino e Candau (2008) apontam que, esse período ainda trouxe grandes entraves para efetivação da cidadania no país, pois houve grande dificuldade de se alocar e incorporar os negros na sociedade brasileira como trabalhadores remunerados após a abolição. Além disso, a época também é marcada pelos grandes latifundiários, os coronéis, que mantinham leis próprias dentro de suas terras. Era comum condenações e punições dos empregados com violência e maus tratos. E para terminar, os poderes públicos estavam submetidos à vontade da elite dominante.

De acordo com Garcia (1999, p. 230), a Constituição apresenta um grande avanço, pois, define redirecionar políticas para construir um país menos desigual e mais democrático. Para a educação, o texto assegurava “recursos para eliminação do analfabetismo e melhoria do ensino ao longo de dez anos” (p.230).

Mas será com a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), que o debate ganha espaço legal, jurídico e educacional no país, que visa à consolidação das orientações para concretizar a promoção e defesa dos Direitos Humanos no Brasil e avança nas propostas pela perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, como evidenciado no seguinte excerto:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Não nos restam dúvidas que os princípios dos Direitos Humanos acima descritos são baseados em conceitos humanistas voltados para as transformações sociais e inculcados na transmissão de valores. Esses princípios são globais e contínuos. (BRASIL, 2007).

Percebemos que os Direitos Humanos são dotados de representações que possibilitam um cenário de equidade entre as pessoas, visto que não trazem discriminações sociais, políticas, econômicas, religiosas, entre outras. No entanto, a Educação em Direitos Humanos não é facilmente definida, como explica Sacavino e Candau: “Existem diferentes formas de concebê-la em relação com a própria pluralidade de visões sobre os direitos humanos, assim como as diversas concepções pedagógicas que podem fundamentar os processos educativos” (2008, p.07).

Mesmo no Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), não encontramos uma definição propriamente dita, mas uma aproximação para se delinear os objetivos do documento ao se delimitar os direitos dos sujeitos ligados às suas condições de sobrevivência: “o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros”. (p.11)

Já segundo as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, mais recentemente publicada, são seis os princípios sustentadores da Educação em Direitos Humanos:

- a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade. Com densidade de significados, cada um desses preceitos se explica como instrumento de disseminação e realização dos Direitos Humanos. (DNEDH, apud BRASIL, 2013, p. 13)

Se por um lado nos faltam definições claras, por outro, nos sobram princípios que definem o processo de desenvolvimento pautado na Educação em Direitos Humanos, ilustrados, por exemplo, pelo compromisso com “sociabilidade positiva, de aprendizagem, de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado”. (ABRAMOVAY; OLIVEIRA, 2006, p. 47).

Também devemos nos lembrar de que a Educação é um direito garantido pela Constituição Federal, em seus artigos 205 a 214 (BRASIL, 1988). Andrade (2008) nos alerta que, quando se fala em direito à Educação, precisamos estar atentos às modalidades e formatos que este processo pode assumir. Ter direito à Educação é ter garantido não apenas a possibilidade de frequentar uma instituição de ensino, mas também, e neste estudo, de forma mais contundente, ter o direito de participar de espaços de desenvolvimento com pressupostos de liberdade, cidadania, ética e outros valores essenciais para a formação humana.

O autor ainda arrisca dizer que a Educação, referida por tal direito, diz respeito à educação humanizadora, que vem do processo de humanização. “Tornamo-nos humanos, na medida em que convivemos com outros humanos e nessa convivência nos educamos” (ANDRADE, 2008, p. 56).

A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade. (BRASIL, 2013, p.12 / 13)

Portanto, acreditamos em instituições de ensino, programas e projetos voltados a ações educativas no âmbito da Educação em Direitos Humanos para orientar crianças, jovens e adultos, a fim de reconhecerem seus direitos e os defenderem por meio de pressupostos teóricos e metodológicos consistentes.

No que tange os pressupostos teóricos, defendemos que uma Educação voltada à obtenção e preservação dos Direitos Humanos, demanda a revisão do *Saber Curricular*, ou seja, depende da definição de currículos e projetos que estejam efetivamente alinhados à discussão. Caso contrário, as temáticas não se materializarão em elementos que provocam, instigam e

desafiam a compreensão dos dilemas e desafios sociais, pelo contrário, favorecem a lógica da naturalização, principalmente das extremas desigualdades sociais que cercam o nosso país. (TORRES; BALESTRINI, s/d).

Assim, com a definição de um currículo como ferramenta de enfrentamento social, o *Saber Pedagógico*, ainda na compreensão dos autores acima citados, é um dos maiores desafios para a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos. Rever as estratégias, os recursos utilizados e dominar a transversalidade entre as temáticas em Direitos Humanos e os conteúdos básicos disciplinares, exigem não apenas o conhecimento, mas, acima de tudo, o compromisso ético-profissional.

Por fim, um terceiro e central princípio, é definido: o *Saber Experiencia*. Este, destaca a importância da coerência entre as temáticas, ou seja, para além de discutir, de vincular, é necessário que o processo educacional favoreça a vivência dos direitos e que sua promoção seja evidente com a sua defesa. (TORRES; BALESTRINI, s/d).

Com base nos três princípios teóricos, os autores classificam cinco postulados metodológicos que efetivam a constituição de uma prática educacional comprometida com a Educação em Direitos Humanos, são eles:

- 1) Integração: que defende que os temas e conteúdos de direitos humanos fazem parte integral dos conteúdos e atividades do currículo e dos programas de estudo.
- 2) Recorrência: onde o aprendizado em direitos humanos é obtido na medida em que é praticado uma e outra vez em circunstâncias diferentes e variadas
- 3) Coerência: o êxito do aprendizado é reforçado quando se cria um ambiente propício para seu desenvolvimento. A coerência entre o que se diz e o que se faz, é parte importante neste ambiente.
- 4) Vida cotidiana: como a EDH está estreitamente vinculada com a multiplicidade de situações da vida cotidiana, é importante que o educador resgate essas situações e momentos em que os direitos humanos estão em jogo.
- 5) Apropriação: através dele, a pessoa se apropria do discurso recebido e o recria, ou seja, reelabora as várias mensagens e as traduz num discurso próprio, do qual toma plena consciência e que orienta as atuações da sua vida. (p. 497)

Evidenciamos que, o debate da Educação em Direitos Humanos para além de seus postulados e princípios, aponta um dos maiores desafios educacionais: a revisão dos postulados teóricos e conceituais sobre o processo de desenvolvimento humano, que impacta ainda as instituições educacionais.

No entanto, como nos aproximar dos princípios teóricos e metodológicos da Educação em Direitos Humanos com base nos recursos e metodologias empregadas? Pensar na elaboração de materiais como os que atualmente são utilizados, com a padronização e apostilamento de atividades, lança um questionamento central: como ater-se ao reconhecimento social e individual do aluno e de seu desenvolvimento, quando as metodologias de ensino utilizadas são generalizantes? – essa é uma das muitas contradições que estão presentes na implementação de uma escola democrática, justa e humana, a que todos deveriam ter direito. (informação verbal²).

Segundo Gomes (2014) parece posta uma grande contradição: se de um lado são cada vez mais disseminados os necessários debates sobre Educação em Direitos Humanos, por outro lado, são enraizados os discursos de que a Educação deve produzir alunos críticos a qualquer preço, mesmo que sejam críticos e distantes de suas reais condições e realidades de vida, as quais a educação negligencia diariamente. No entanto, não nos restam dúvidas que, avançar nesta contradição, demanda situarmos a análise do processo de desenvolvimento infanto-juvenil em bases conceituais que revejam a prepotência que o caráter da racionalidade adquiriu, pois ainda é dentro desse paradigma racional que os conteúdos acadêmicos e que as temáticas de Educação em Direitos Humanos estão ainda sendo desenvolvidas, dentro de uma lógica indutiva e acrítica para todos os sujeitos envolvidos, que nada favorece o processo de desenvolvimento, desvelamento e enfrentamento social.

2.2 Desenvolvimento e Humanização: Aportes da Psicologia Histórico-Cultural

Com base nos postulados filosóficos e conceituais, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é só produto da evolução biológica ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico e dos laços sociais presentes na vida do sujeito (MARTINS, 2011). A teoria aponta que o homem possui natureza social, configurado historicamente.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, é através de um movimento dialético entre a atividade humana objetivadora e a atividade dos sujeitos (DUARTE, 2013), que o sujeito consegue transformar a natureza e também transforma a si mesmo.

² Informação fornecida pela Dra. Claudia Gomes durante aula EAD para Pedagogia- Unifal/MG em 2014.

Para Pino (2005), cultura é o conjunto das produções humanas, as quais são portadoras de significação. Envolve a apropriação de planos históricos, como a história da espécie, a história do grupo cultural, a história do organismo individual e os processos experienciais e singulares de cada sujeito.

O desenvolvimento do sujeito, que é dado pela complexificação das funções inatas em funções psíquicas superiores, ocorre através da constante interação entre sujeito e as relações sociais, ou entre organismo e meio ambiente, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural. É por meio dessa interação que as disposições internas e as condições externas fornecem estímulos para o desenvolvimento das funções (VYGOTSKY, 1934/2005).

O homem é um ser biológico e um ser social, mas considera-se que só se constitui como sujeito a partir das relações com o outro social, e é na mediação pelas experiências de aprendizagem que o desenvolvimento se efetiva (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Para tanto, é necessário compreender melhor esse processo, que só ocorre devido à mediação.

De acordo com Martins (2011), o emprego dos signos é condição para reorganização da estrutura primitiva (biológica, natural) e origem das estruturas de tipo superior (desenvolvimento cultural). Os signos podem ser interpretados como representações da realidade, expressando objetos, eventos ou situações que aconteceram na vida do sujeito. (PINO, 2005)

Assim, o processo de mediação, segundo Martins (2011), se configura como uma atividade “(...) que permite aos objetos que participem dela, ao exercerem entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo” (2011, p.41).

Através do uso de instrumentos (mediação instrumental ou técnica) e do sistema de internalização dos signos (mediação semiótica) pela atividade prática do homem, ele entra em contato com os elementos da cultura. É a partir do processo de internalização do mundo externo que o sujeito atribui significados às suas próprias ações e desenvolve processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (PINO, 2005).

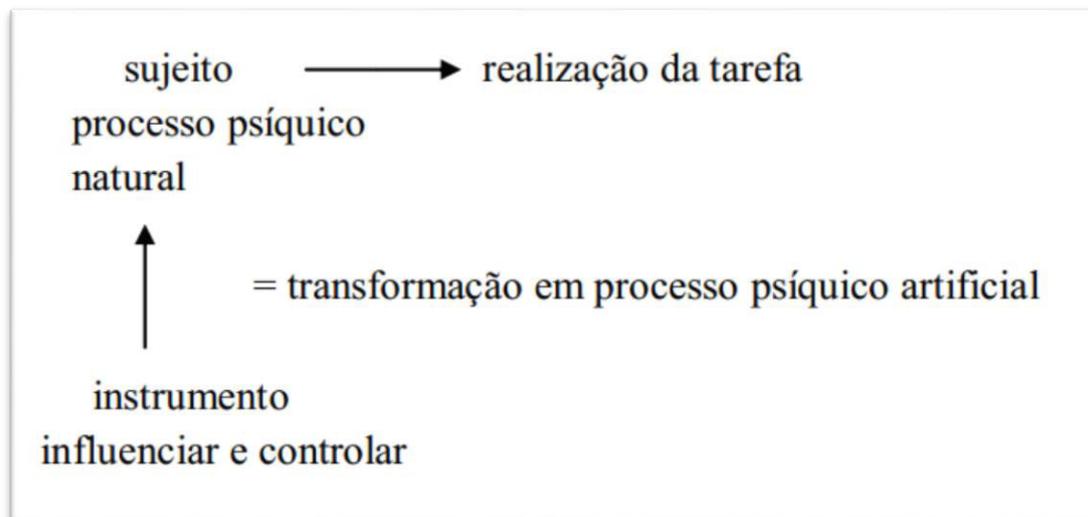
A mediação pelos instrumentos técnicos tem uma clara ligação com os postulados da teoria marxista porque, segundo Karl Marx, o trabalho representa o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada e enquanto ação transformadora do homem sobre a natureza, une o homem e a natureza e cria a cultura e a história da humanidade.

Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. (LURIA, 2001, p.26)

Um exemplo para auxiliar a compreensão: quando um macaco usa uma vara para apanhar uma banana. O animal usa a vara como um objeto funcional necessário para conseguir seu objetivo final: a banana. A vara lhe serviu de elemento mediador para que ele conseguisse a banana. O macaco utiliza poucos instrumentos, pois sua complexidade é pequena, mas o homem possui vários instrumentos por se tratar de um animal cultural. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2014)

A vara utilizada pelo macaco é um instrumento ou ferramenta física, mas a mesma analogia é feita para situar o instrumento psicológico. Ele pode ser considerado como meio possível de se realizar uma tarefa, como visto na figura abaixo:

Figura 1: Esquema ilustrando o processo de Mediação instrumental.



Fonte: Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento. Janette Friedrich. 2011. p.26.

Como é possível observar, na figura temos a representação da utilização de um instrumento psicológico para a realização de uma tarefa. Com o auxílio de tal instrumento, o processo de realização deixa de ser natural e direto e passa a ser indireto e artificial. Ressaltamos que o instrumento é controlado pelo sujeito e afeta o processo, sendo assim, a tarefa pode ser cumprida mais facilmente.

Segundo Pino (2005), Vygotsky se baseia nessa mediação instrumental de Karl Marx, que foi desenvolvida para analisar as relações do homem com a natureza, para pensar em uma

similar para o plano psicológico: a mediação semiótica, que é proposta pensando num sistema de internalização de signos como mediadores dos homens entre si.

(...) o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole. (FRIEDRICH, 2011, p.26)

A mediação semiótica se estabelece pela apropriação de signos pelos sujeitos. A linguagem é o melhor exemplo de um sistema de significação partilhado entre sujeitos. A linguagem é vista como ponto relevante para a mediação.

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (LURIA, 2001, p.26).

Sabe-se que a linguagem estabelece função central nas relações sociais, pois, é através dela, que os sujeitos se comunicam e interagem entre si. Vygotsky considera a linguagem como sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito-objeto de conhecimento e entre sujeito-sujeito. “A relação do sujeito com outro sujeito é mediada. Dois sujeitos só entram em relação por um terceiro elemento, que é o elemento semiótico” (VYGOTSKY, 1996, p. 189).

De acordo com Vygotsky (2009), o surgimento da fala imprime 3 mudanças:

- a) Permite abstração e generalização.

A linguagem não só designa os elementos presentes na realidade, mas também fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais. Ou seja, é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos e situações presentes na realidade. A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade.

Nem todo conhecimento acumulado precisará ser experimentado pelo indivíduo. Se a capacidade de abstração e generalização estiver desenvolvida, o mesmo conseguirá se apropriar de exemplos e conceitos que são repassados durante a interação com o outro. Isso quer dizer que precisamos criar caminhos de apropriação com os recursos que são disponibilizados para atender à necessidade de compreensão e comunicação dos sujeitos.

b) Comunicação = assimilação, transmissão, relação.

A fala entre os homens garante a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. Os conhecimentos produzidos pelas diversas gerações são repassados através de um eficiente canal de comunicação, que é a linguagem.

De acordo com Vygotsky, a transmissão intencional e racional de experiências é exclusividade da espécie humana:

A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada, sobretudo entre os animais, não é tanto comunicação, mas antes uma difusão de afeto. O ganso atemorizado que de súbito se apercebe dum perigo e alerta todo o bando com os seus gritos não está dizendo aos restantes o que viu, antes está contaminando os outros com o seu medo. (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 12)

Outros animais também conseguem usar sons característicos e específicos para expressar avisos de perigos iminentes, mas somente o homem consegue expressar com clareza o significado de cada fala. Isso garantiu que ele avisasse aos companheiros sobre um animal feroz que estava vigiando-os, passar informações de caminhos perigosos, indicar alimentos bons ou ruins. Tudo isso, garantiu que o ser humano conseguisse sobreviver às adversidades e buscasse melhorar cada vez mais seu sistema de comunicação.

a) Permite que possamos lidar melhor com o exterior (também traz qualificação e sofisticação das linhas psíquicas).

Segundo esta ideia, a linguagem possibilita lidarmos com objetos e signos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes. Ou seja, conseguimos nos relacionar com o mundo, exprimindo ideias e questionamentos sobre situações reais ou hipotéticas.

Segundo Vygotsky, o sujeito nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores. É pela convivência social e pela qualidade da informação que chega a ele, que essa evolução de elementar para superior ocorre.

As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo, mediadas pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente. Devido a elas que o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. (VYGOTSKY, 1934/2005).

Para entender a gênese social do desenvolvimento humano, o primeiro é preciso compreender o processo de internalização de signos. Vygotsky mostra a importância do social:

[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKY, 1927/1995, p.150)

Ao transformar a natureza, os homens criam cultura, refinam, cada vez mais, técnicas e instrumentos. As relações sociais são “convertidas” em funções psíquicas superiores. As funções psíquicas superiores originam-se entre os indivíduos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

Segundo Baquero, os instrumentos de mediação são uma fonte de desenvolvimento e também de reorganização do funcionamento psicológico global:

O desenvolvimento (...) quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos (...) (Esse domínio) implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que (...) não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas, mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as inter-relações funcionais entre os diversos processos psicológicos. (1998, p.36)

A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos signos, que são, segundo Vigotsky (2001), os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico.

Assim, tal conhecimento se converte em intrapessoal, porque o sujeito que aprende, o personaliza segundo sua própria experiência, seus interesses, capacidades e possibilidades, que são condicionadas por ele mesmo e por fatores externos, portanto, “reconstruindo o externo autoconstruiu (internaliza) tal aprendizado; de tal forma, para aprender, se apoia na atividade de relação com os demais homens que já possuem tal conhecimento, o qual foi construído por eles e que em colaboração, o cedem aos outros homens”. (DIAS, 2007, p. 83)

Esse processo pode ser entendido como uma atividade mental responsável pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo.

Nota-se que a mediação, para Vygotsky, não é apenas interpor as informações ou objetos (MARTINS,2011). É preciso que haja um vínculo estabelecido em uma configuração social

que foi anteriormente formada. A mediação precisa estar vinculada à transmissão e construção de conhecimentos culturais e históricos.

Assim, de acordo com Facci (2009), compreender efetivamente o conceito de mediação é contemplar a análise da complexificação das funções psíquicas superiores, o que favorece novas relações e novas necessidades de apropriação mais complexas, através de uma ação recursiva e retroalimentada. É no contexto social, durante a interação com outros sujeitos, que se materializa a constituição de desenvolvimento humano.

2.3 Significados e Sentidos: Premissas para a Promoção do Desenvolvimento Infanto-Juvenil

Estudar a adolescência nos dias atuais se mostra uma tarefa árdua, porém não inusitada. Muitos são os estudos e pesquisas que exploram o tema a partir de referenciais teóricos e metodológicos diferentes, no entanto, segundo os estudos referenciados por Montezi e Souza (2013), de modo geral, há uma frequente naturalização desta fase, associando-a a comportamentos rebeldes, transgressores e opositores que tendem a perpetuar uma desvalorização social cada vez mais frequente.

Já com base nos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos o período da adolescência como um processo de desenvolvimento, com características sociais bastante singulares, sendo definida por Vygotsky (1934/2012) como idade de transição.

Para o autor, a crise que se costuma associar à adolescência, tem como base o desenvolvimento do organismo e do cérebro adulto em contraposição entre subjetividade e objetividade dos processos racionais (MONTEZI; SOUZA, 2013). Neste sentido, as funções psicológicas superiores, que são produtos do desenvolvimento histórico, são marcadas por saltos qualitativos significativos.

De acordo com Souza e Venâncio (2011), o interesse da Psicologia Histórico-Cultural não é o estudo da adolescência em si, mas sim como se dá sua construção histórica e como tais elementos repercutem subjetiva e socialmente na construção do homem moderno.

Pressupõe-se dessa forma, que a mediação, pensada em contexto educacional, possibilita este processo de construções que potencializa nos adolescentes condições de desenvolver curiosidade, motivação, autonomia. Martins defende que, embora Vygotsky não traga a definição do conceito em suas obras, aponta que a “mediação tem uma intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento através das transformações que provoca pela interposição” (2011, p.42).

Para tanto, entendemos que a análise dos *sentidos e significados* é significativa para o entendimento do processo de desenvolvimento na adolescência. Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, é pela vivência que os sujeitos geram sentidos e significados das experiências. As vivências do sujeito irão moldar sua personalidade e, assim, influenciar escolhas futuras. É um elemento de permanente tensão e superação, que possibilita a criação de novas formas de comportamento (VYGOTSKY, 1996).

É preciso considerar que o significado é a chave de compreensão da unidade dialética da constituição da consciência e da subjetividade.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

Significado e sentido constituem uma unidade e, toda investigação que pretenda explicar a atividade humana, deverá buscar compreender os sentidos que determinado fenômeno tem para os sujeitos. Isto porque, para Vygotsky (1934/2005), "o sentido da palavra é quase ilimitado. Uma palavra deriva seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor." (p.182). Para nossas investigações, o sentido só poderá ser compreendido nas relações que o sujeito estabelece, considerando seu contexto e sua historicidade.

O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala. (VYGOTSKY, 1996, p. 125)

De modo bastante simplificado, podemos dizer que sentido é um conceito pessoal, próprio do indivíduo, enquanto significado parte do pensamento de grupo, algo que vem do coletivo, ou seja, do social. Podemos entender o significado como resultado da produção humana, ou seja, social e histórica. A concepção de sentido predomina sobre significado, e assim, permite compreender a constituição do psiquismo do indivíduo.

Segundo Vygotsky (1996, p. 125):

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido.

Entende-se por essa definição que, sentido “é a soma de todos acontecimentos psicológicos que uma palavra desperta na nossa consciência” (VYGOTSKY, 1934/2005, p.144).

Segundo Costas e Ferreira (2011), sentido é o elemento simbólico mediador da relação homem/mundo. “O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social” (2011, p. 215). É através da internalização de significados, na realização da experiência sentida, que os signos ou palavras ganham sentido para o sujeito.

Friedrich (2011) aponta que, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos e da linguagem. A atividade mediadora também está vinculada à história de vida (condição anterior e posterior) que a pessoa possui e a relação que o sujeito estabelece na sua constituição social. Assim, a mediação se constitui num sistema de utilização de instrumentos técnicos e os sistemas de signos, que são partilhados para apropriação dos sujeitos.

De acordo com Souza e Andrada (2013), os sentidos atribuídos, se configuram nas representações que o sujeito faz dos signos internalizados por meio de imagens de outros indivíduos, pela mediação dos signos, durante um processo de experiência. Assim, podemos considerar que os processos de aprendizagem e humanização necessitam das internalizações dos signos frente aos derivados dos conhecimentos e propulsores de sentido (GOMES; MELLO, 2010).

Pino (2000) aponta que, a mediação contempla uma dupla relação: o desenvolvimento humano e a relação de reciprocidade entre indivíduo e as possibilidades de aprender, que possam levar à transformação social:

Ora, isto só é possível porque na atividade humana opera uma dupla mediação: técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação (PINO, 2000, p. 55).

Desta forma, com base nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que, explorar a relação Educação em Direitos Humanos na adolescência, é alinhar-se ao entendimento de que por meio das dinâmicas mediadoras estabelecidas, elementos possam ser não apenas apresentados, mas acima de tudo, significados, permitindo que novas formas de entendimento e enfrentamentos possam ser propiciadas.

Segundo Martins (2011), o desenvolvimento se dá por meio de atividades mediadoras. Elas permitem que os objetos exerçam entre si uma influência recíproca, da qual depende a consecução de seu objeto. A atividade mediada consiste na internalização de signos. Destarte, a atividade mediadora está baseada na relação sujeito-objeto e provoca transformações por meio da atribuição de novos significados e configuração de sentidos.

Segundo Luria, Vygotsky disse que “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, este também é um agente ativo no processo de criação deste meio” (1988, p. 25).

Podemos evidenciar a influência do materialismo histórico-dialético na Psicologia Histórico-Cultural e, também, fazer aproximações ao pensar na Educação, especificamente na aprendizagem, ao estabelecer uma inter-relação com o desenvolvimento do sujeito, e mais especificamente, no debate da Educação em Direitos Humanos.

Neste sentido, ressaltamos que, os princípios teóricos e metodológicos tanto dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos como da Psicologia Histórico-Cultural, são convergentes ao contemplarem a compreensão dos adolescentes em uma perspectiva histórica, social e psicológica.

Em um processo natural de desenvolvimento, a configuração de significados e sentidos aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura, que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam suas funções mentais. Nessa análise, além de interação social, há a apropriação cultural, e esses dois manifestam-se, muitas vezes, sob a forma de interação sociocultural (VYGOTSKY, 2007).

São os diferentes instrumentos, técnicas e tecnologias que o homem assimila e orienta para si mesmo para influenciar suas próprias funções mentais. Assim, cria-se um sistema de estímulos artificiais e externos, pelos quais o homem domina seus próprios estados interiores (VYGOTSKY, 2007).

Por meio da análise dos significados e sentidos, configurados na mediação, é possível compreendermos o processo de apropriação e internalização da experiência culturalmente acumulada, e como tais experiências garantem seu pleno desenvolvimento psíquico. E assim, o

núcleo do processo educacional é a possibilidade de oferecer novas modalidades de pensamento através da formação da consciência, e isto só ocorre através da mediação. (PEREIRA, 2002)

Neste sentido, não existe experiência sem consciência. É pela mediação que a experiência é sentida, através de uma reformulação de significados e sentidos e, assim, há uma transformação da experiência. (CLOT, 2014, p. 126). A consciência é um processo que filtra o mundo e coordena as ações. Ela implica motivações mediadas por emoções, sentidos e significados. A consciência depende muito das vivências.

Nesta perspectiva, espera-se que as discussões sobre Educação em Direitos Humanos favoreçam o desenvolvimento psíquico dos adolescentes, por meio da transmissão-apropriação dos conhecimentos científicos, transformados em conteúdos curriculares. Pois todo desenvolvimento pressupõe aprendizagem (MARTINS, 2011). E o desenvolvimento necessita da relação com o outro, é pelas experiências de aprendizagem que o desenvolvimento se processa. Assim, fica evidente que há interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (PEREIRA, 2002).

Duarte (2013), apresenta que, a Psicologia Histórico-Cultural é importante fundamento à Educação e ao entendimento do desenvolvimento humano, que surgiu num contexto político, social e histórico de luta e ainda considera que:

(...) é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano. (p. 23)

Vygotsky descreve a relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. Assim, a aprendizagem é um importante elemento que antecede o desenvolvimento.

Descobrimos que o ensino geralmente precede o desenvolvimento. (...) O ensino tem a sua própria sequência e a sua própria organização, segue um currículo e um horário e não se pode esperar que as suas leis coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que solicita e mobiliza. (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 101)

Desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas que caminham juntos, onde “tudo aquilo que o sujeito aprende é elaborado por ele, se incorpora” (VYGOTSKY, 2001, p.525). Sendo assim, o adolescente vive inserido num contexto sociocultural, cujo conhecimento é ampliado a todo momento mediante à situações que permitem aumentar as interações cognitivas entre o conhecimento que já possui e os momentos vivenciados por ele. Tem o direcionamento de diferentes interlocutores com inúmeras experiências: pais, colegas, professores e integrantes de seu entorno social.

A aprendizagem desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem (MARTINS, 2011, p. 217).

Assim, as instituições comprometidas com o processo educacional, seja em espaços formais ou não formais, têm o papel de favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e assim, auxiliar no desenvolvimento do sujeito, pois estas se fazem em um espaço social e na mediação das relações sociais ali estabelecidas. (PEREIRA, 2002).

Deste modo, ao se pensar no processo de atribuição de sentidos dos adolescentes quanto às temáticas de Educação em Direitos Humanos, compreendemos que o espaço relacional estabelecido, os temas, procedimentos e dinâmicas desenvolvidas, propiciam aos jovens condições de se apropriar das informações e das experiências de seu contexto cultural através da formação de conceitos cotidianos, e posteriormente, pela complexidade de informações e intencionalidade, conceitos científicos. Processo este, que demanda que o sujeito esteja em uma ação social, em contato com outros semelhantes, com ações derivadas por motivos históricos e culturais e assim, construções geradas no decorrer da vida de cada indivíduo. (VYGOTSKY, 1934/2005).

Dessa maneira, durante o desenvolvimento do sujeito, ele partilha significados de seu repertório cultural com seus semelhantes, mas nem sempre, esses estão no âmbito de conceitos. Vygotsky conclui que o conceito em si e para os outros existe antes de existir para si próprio (VAN DER VEER, R. & VALSINER, 1996). O que o autor quer dizer, é que primeiramente, a pessoa faz abstrações primárias antes de associar o signo ao conceito formado.

Conforme Vygotsky (1934/2005, p. 50):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes

sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Assim, entendemos que espaços comprometidos com o desenvolvimento infanto-juvenil, devem estar alinhados aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, e empenhados na qualificação de ações mediadoras que propiciem um espaço de apropriação, com atribuições de significados, não apenas no âmbito de abstrações primárias, mas acima de tudo, que possibilitem por meio de qualificadas ações, discussões sobre Educação e Direitos Humanos que favoreçam a configuração conceitual dos elementos, e portanto, se transforme em possibilidades de condução, controle e canalização para o enfrentamento das condições sociais, educacionais e relacionais que vivenciam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Assumimos a perspectiva de pesquisa de Vygotsky que, amparado pela dialética, assume estudar e analisar o objeto de estudo em todas as suas fases. Segundo o autor, “Estudar algo historicamente, significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético” (1995, p.6). Assim, nosso objeto de estudo é o sujeito histórico.

Aparamos-nos na Psicologia Histórico-Cultural para buscar compreender nosso sujeito no contexto histórico. Entender como o sujeito vive, onde ele mora, como é a relação dele com os seus pares, ajuda a compreender quem é esse sujeito.

Sistematizada por uma perspectiva de pesquisa qualitativa, que visa à análise dos dados subjetivos que, ao pesquisador, aumenta o conhecimento sobre o assunto e torna mais claro seu objetivo, e, no âmbito da própria pesquisa, poderá contextualizar a extensão e significância do problema. (MOREIRA, 2004)

Segundo Minayo (1995, p.21-22):

(...) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, 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.

Operacionalizamos os procedimentos de pesquisa por meio da classificação de uma pesquisa-interventiva que, segundo Brandão (1984), pode ser compreendida como processo investigativo social que se fundamenta pela participação dos sujeitos enquanto promove a participação social em benefício dos participantes da investigação. Este tipo de pesquisa tem por finalidade a construção de conhecimento junto aos participantes do projeto. As práticas desenvolvidas durante a pesquisa podem provocar transformações em determinados aspectos.

Para tanto, nos sustentamos nos pressupostos assumidos pelo Grupo PROSPED - “Processos de constituição do sujeito em práticas educativas”, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC de Campinas, ao compreender a constituição de uma unidade pesquisa-intervenção formada por duas ações que a um só tempo são complementares e contraditórias, se retroalimentam em um movimento dialético permanente, “entendida, a um só tempo, como forma de produzir conhecimentos acerca dos fenômenos investigados e meios/procedimentos para acessá-los”. (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 248)

3.1 Campo da Pesquisa-Intervenção: Projeto de Extensão Mediação- Interface Saúde e Educação

A proposta da pesquisa-intervenção foi constituída e derivada das ações desenvolvidas no Projeto de Extensão Universitária *Mediação: Interface Educação e Saúde*, iniciado em 2014 sob o preceito da indissociabilidade da extensão, ensino e pesquisa com vista à formação profissional e cidadã do estudante universitário aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos sob Número do Parecer: 1.462.039 (ANEXO I)

O projeto visa a produção e promoção de ações a serem construídas de forma interativa e colaborativa entre os acadêmicos das áreas de Humanas e Biológicas na proposição de ações a serem desenvolvidas em Instituições Escolares e de Educação não Formal do município de Alfenas /MG,

Atualmente, o projeto desenvolve suas atividades em uma Instituição Beneficente de Educação não Formal, e conta com a participação de graduandos dos cursos Biomedicina, Nutrição, Pedagogia e Odontologia e mestrands da área de Educação.

O projeto tem como objetivo a proposição de estratégias nos seguintes eixos: Saúde, Meio Ambiente, Direitos Humanos e Corpo e Movimento, que abordem a interface Educação e Saúde nas escolas, para a qualificação dos espaços de desenvolvimento físico, cognitivos, psicológicos e sociais de crianças e adolescentes, professores/monitores e comunidade institucional, de Instituições de Educação Formal e não Formal.

Metodologicamente, o projeto é amparado pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011). O Plano de Ação teve como ponto de partida a compreensão de que toda ação educacional é uma prática social, comum aos professores e seus alunos, mesmo que ambos se posicionem (e assim espera-se) de maneira diferente, pois se constituem como sujeitos sociais diferenciados, dado o nível de compreensão que possuem em suas realidades.

O aspecto seguinte para a sistematização de uma ação educacional qualificada é compreensão das práticas sociais vividas pelos alunos, problematizando quais seriam as questões a serem resolvidas no âmbito destas práticas e que tipo de conhecimento deveria ser dominado pelos diferentes sujeitos sociais envolvidos na trama educacional. Assim como outro aspecto, denominado de instrumentalização, difere-se significativamente do processo de assimilação de conteúdos transmitidos, pois envolve a transmissão direta ou indireta, com foco em uma ação de apropriação.

A catarse, ou seja, a instrumentalização e incorporação cultural dos elementos anteriormente transmitidos, firma o quarto aspecto do processo de desenvolvimento. Elemento central, embasado pela mediação, o processo de desenvolvimento vai da síncrese à síntese. Caminho este, necessário para o alcance da linha de chegada (quinto ponto) – prática social. Vale lembrar que, o marco da prática social do processo situado como ponto de partida e como ponto de chegada não é o mesmo, considerando-se que os demais aspectos são propulsores de uma ação qualitativamente definida.

A participação dos acadêmicos envolvidos no projeto se dá tanto como Prática de Estágio Curricular, como ações extensionistas, que são organizadas com a elaboração de um plano de atividades com base nos eixos temáticos do projeto. Vale ressaltar que, as ações desenvolvidas são supervisionadas pelo acompanhamento contínuo da coordenadora da proposta, Profa. Dra. Claudia Gomes.

3.2 O Contexto da Pesquisa: Caracterizando a Instituição

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Educação não Formal, situada nas extremidades da cidade de Alfenas/MG, em um bairro periférico. Fundada em 21 de agosto de 1991, a Instituição é caracterizada como uma Associação Beneficente, que surgiu da necessidade de ajudar as pessoas que passavam por necessidades socioeconômicas e sociais na cidade. Liderada por um grupo de amigas, que primeiramente prestavam uma atenção alimentar no sistema de sopa e, posteriormente, assistência escolar para crianças carentes.

Assim permaneceu até agosto de 1995, quando devido à grande demanda, foi necessário procurar um espaço físico maior para ampliar este tipo de ajuda. A partir desta necessidade, suas atividades passaram a ser desenvolvidas em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal da cidade. E, a partir de então, a Instituição passou a se configurar como um espaço sistematizado de atenção a crianças, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade social.

A entidade passou a oferecer, além de alimentação, reforço escolar, atividades artísticas, práticas desportivas, oficinas de trabalhos manuais, educação para saúde e orientação psicológica familiar. O sentido assistencial tomou então uma nova direção, ao invés de apenas doar, passou a ensinar e a produzir. A partir de dezembro do ano 2000, a entidade recebeu da Prefeitura Municipal da cidade a Concessão Real de uso do prédio, onde funciona desde 1998.

Atualmente, a instituição atende aproximadamente 60 crianças, pré-adolescentes e adolescentes, com idades que variam entre 07 e 15 anos. Este número não é exato devido à oscilação que ocorre durante o ano, pois a saída e entrada de alunos na instituição podem ocorrer em qualquer período.

Para isso, conta com uma estrutura física de um prédio, com duas salas de aula, banheiro feminino e masculino, um espaço multiuso onde se encontram algumas estantes de livros (servindo de biblioteca também), uma sala de informática com 4 computadores, uma sala de costura onde as voluntárias fazem trabalhos manuais, uma cozinha, um refeitório, uma quadra coberta e um pátio a céu aberto. Nos fundos da Instituição há um pequeno pomar. O espaço se preocupou em dar acessibilidade para pessoas com problemas de locomoção: possui rampas e o banheiro é adaptado.

3.3 Participantes da Pesquisa

Firmando os pressupostos éticos da pesquisa, além da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e autorização da Instituição para a realização das Atividades Extensionistas, que foram repassadas aos pais e responsáveis pela mesma, foi realizada a leitura e explanação dos objetivos, procedimentos e condições de participação dos adolescentes nas atividades desenvolvidas, definidas pelo Termo de Assentimento do Menor.

Os participantes desta pesquisa são 17 pré-adolescentes e adolescentes assistidos pela Instituição, em contraturno escolar, desenvolvendo as atividades propostas. As idades variam entre 11 e 15 anos. Todos regularmente matriculados em Escolas Públicas, sendo a maioria alunos da Escola Estadual que fica próxima à Instituição.

Para a preservação da identidade e sigilo dos participantes, apresentamos os dados sobre os adolescentes sem nenhuma identificação, mas ganhando destaque no texto. Trechos dos diários de campo e relatórios de supervisão são utilizados, apresentando a referência R (para relatório) e D (para diário de campo), seguida de um número para representar os estagiários.

O grupo dos meninos conta com 11 adolescentes e pré-adolescentes. A maioria é bem agitada e comunicativa, mas possui 3 que são bastantes tímidos. Da perspectiva social, assumem comportamentos característicos, como a utilização de gírias, gosto por roupas e músicas que caracterizam esta faixa etária de desenvolvimento. De modo geral, o convívio com o grupo é tranquilo, no entanto, a Instituição solicita com frequência que atitudes mais rígidas sejam tomadas, a fim de que se reforce o princípio da autoridade.

Já as meninas, embora em menor número (apenas 6), são bastante comunicativas e participativas durante a execução das intervenções. São questionadoras e apresentam boa relação entre si, não de modo grupal, mas em duplas ou trios isolados. Há uma das meninas que se destaca pela complexidade das questões e debates realizados, e sempre assume a postura de mediar as dificuldades em sala de aula, seja na realização das atividades, seja na discordância dos debates com os colegas.

Os adolescentes são na maioria pardos e residem no mesmo bairro onde a Instituição se localiza. Economicamente, são considerados de baixa renda, com vestimentas e recursos materiais como mochilas, estojos e pastas desgastados. Muitos dos adolescentes estão na Instituição para não ficarem sozinhos em casa enquanto os pais trabalham. Com evidências ou relatos de agressão intrafamiliar, o comportamento definido como brincadeira entre os adolescentes inicialmente, era bastante violento, tanto nas discussões verbais como nos pequenos desentendimentos, brigas e empurrões. Ressalta-se que o bairro é considerado tanto de forma interna como externa, como um dos acessos facilitados para a obtenção de drogas na cidade, mas não se constitui atualmente um espaço violento.

3.4 Procedimentos: Relações e Ações Estabelecidas

As ações foram executadas semanalmente, com adolescentes e pré-adolescentes com idades entre 11 e 15 anos, em encontros grupais com duração de 2 horas, no período de contraturno escolar, durante o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016.

Com base nas temáticas desenvolvidas pelo Projeto Mediação, esta dissertação foca suas análises e discussões no eixo **Educação em Direitos Humanos** que, a partir dos diferentes temas desenvolvidos de forma grupal e colaborativa, possibilitou a sistematização da abordagem e discussão, vinculando definição dos subtemas e seus respectivos objetivos, como descrito no quadro a seguir:

Quadro 2: Temas e objetivos das discussões em Educação em Direitos Humanos.

TEMAS	OBJETIVOS
Cidadania	A importância dos Direitos Humanos para qualidade de vida das pessoas.
Desigualdades sociais	Comparar grupos sociais, classes sociais e as relações entre estes para consolidação de conceitos.
Relações étnico-raciais	Exposição sobre os indígenas brasileiros e sobre a cultura afro; Discussão sobre a miscigenação.

Fonte: do autor.

3.4.1 Discussão da Temática Cidadania

Para tanto, a abertura das ações se deu pela leitura e discussão da Declaração de Amor aos Direitos Humanos, com o estabelecimento dos elementos que seriam problematizados ao longo das atividades desenvolvidas e, acima de tudo, firmando um campo problematizador no qual os participantes pudessem expor suas ideias e questionamentos sobre a temática da Cidadania.

Quadro 3: Declaração de Amor aos Direitos Humanos.

(continua)

Recordando e reafirmando os princípios declarados na Carta Universal dos Direitos Humanos da ONU nós, seres humanos, decidimos fazer a seguinte Declaração de Amor aos Homens e Mulheres da Terra:

1. Todas as pessoas do mundo têm o direito de viver e de sonhar com um planeta mais justo e pleno de dignidade e de amor.
2. Todas as pessoas do mundo têm o direito de brincar na chuva e libertar barquinhos de papel nas sarjetas e enxurradas.
3. Todas as pessoas do mundo têm o direito a uma educação que forme seres humanos livres, criadores e inventores de novos conhecimentos.
4. Todas as pessoas do mundo têm o direito de construir a sua própria "Constituição", escolhendo os valores para nortear uma conduta pessoal solidária e fraterna.
5. Todas as pessoas do mundo têm o direito de estabelecer relações humanas amparadas na fraternidade e no respeito à diferença.
6. Todas as pessoas do mundo têm o direito de se encontrar pelos caminhos que levam à defesa da vida e da alegria.
7. Todas as pessoas do mundo têm o direito de escutar o Outro e comungar de suas esperanças e sonhos.
8. Todas as pessoas do mundo têm o direito de plantar girassóis para que todas as tardes sejam de primavera.
9. Todas as pessoas do mundo têm o direito de descobrir o sorriso ou a dor que mora no Outro.
10. Todas as pessoas do mundo têm o direito de habitar em casas que sejam como corações abertos, acolhedoras e sem trancas, onde sempre brilhe a luz da fraternidade.

Quadro 3: Declaração de Amor aos Direitos Humanos.

(continuação)

Recordando e reafirmando os princípios declarados na Carta Universal dos Direitos Humanos da ONU nós, seres humanos, decidimos fazer a seguinte Declaração de Amor aos Homens e Mulheres da Terra:

11. Todas as pessoas do mundo têm o direito de construir dentro de si mesmas um templo para o seu Deus, na forma em que O conceberem.
12. Todas as pessoas do mundo têm o direito de que o trabalho seja um campo em que floresça a dignidade humana, sempre no horizonte de servir e amar o Outro.
13. Todas as pessoas do mundo têm o direito de serem os guardiões dos portões do Jardim da Humanidade.
14. Todas as pessoas do mundo têm o direito de saborear os frutos coloridos e suculentos da sabedoria, da arte e da ciência sem precisar dar dinheiro em troca.
15. Todas as pessoas do mundo têm o direito de não serem medidas pelo dinheiro que possuem.
16. Todas as pessoas do mundo têm o direito de se expressar livremente, impregnando a palavra de paixão transformadora.
17. Todas as pessoas do mundo têm direito à comunicação e à informação para construir um mundo baseado na igualdade entre homens e mulheres.
18. Todas as pessoas do mundo têm o direito de acreditar que a unidade, com respeito às diferenças dos povos, é não somente possível, mas inevitável para alcançar a paz mundial.
19. Todas as pessoas do mundo têm o direito de saber a verdade sobre os caminhos e os roteiros que levam à liberdade e à dignidade.
20. Todas as pessoas do mundo têm o direito de conviver amorosamente com os animais e com todos os seres da natureza que estão na Terra.
21. Todas as pessoas do mundo têm o direito de transformar os muros que as separam em praças onde todos se encontrem para celebrar a cidadania e a solidariedade.
22. Todas as pessoas do mundo têm o direito de errar e serem amparadas carinhosamente na vontade de crescer e aprender mais e mais.
23. Todas as pessoas do mundo têm o direito a não mais ter medo das palavras Paz e Amor.
24. Todas as pessoas do mundo têm o direito de cultivar a terra e dela receber o alimento sagrado para o sustento do corpo e da alma.

Quadro 3: Declaração de Amor aos Direitos Humanos.

(conclusão)

Recordando e reafirmando os princípios declarados na Carta Universal dos Direitos Humanos da ONU nós, seres humanos, decidimos fazer a seguinte Declaração de Amor aos Homens e Mulheres da Terra:

25. Todas as pessoas do mundo têm o direito de chorar de alegria.

26. Todas as pessoas do mundo têm o direito de receber tratamento humano na saúde e na doença e de fazer escolhas livres e conscientes sobre tudo que envolva a vida e a morte.

27. Todas as pessoas do mundo que não sonham estes sonhos têm o direito de serem tocadas no coração para que desejem também caminhar na beleza...

Fonte: Mensagem dos Jornalistas no Encontro para a Paz - Dezembro de 1998.

3.4.2 Discussão da Temática Gênero e Sexualidade

Para essa atividade, os adolescentes foram convidados a sentarem-se em roda e no chão, como tentativa de aumentar a participação e colaboração com a dinâmica. Eles podiam defender ou discordar dos versos da Carta, conforme queriam.

Já as discussões sobre o indicador *Gênero e Sexualidade*, foram desenvolvidas em etapas contemplando o debate biológico, psicológico e social. Para tanto, foram necessárias figuras e imagens problematizadoras na discussão, como exemplificadas abaixo:

- **O que é sexo? O que é gênero? O que é sexualidade?**
- **O gênero masculino tem “mais direitos” que os outros?**
- **Profissões são definidas pelo sexo? E pelo gênero?**

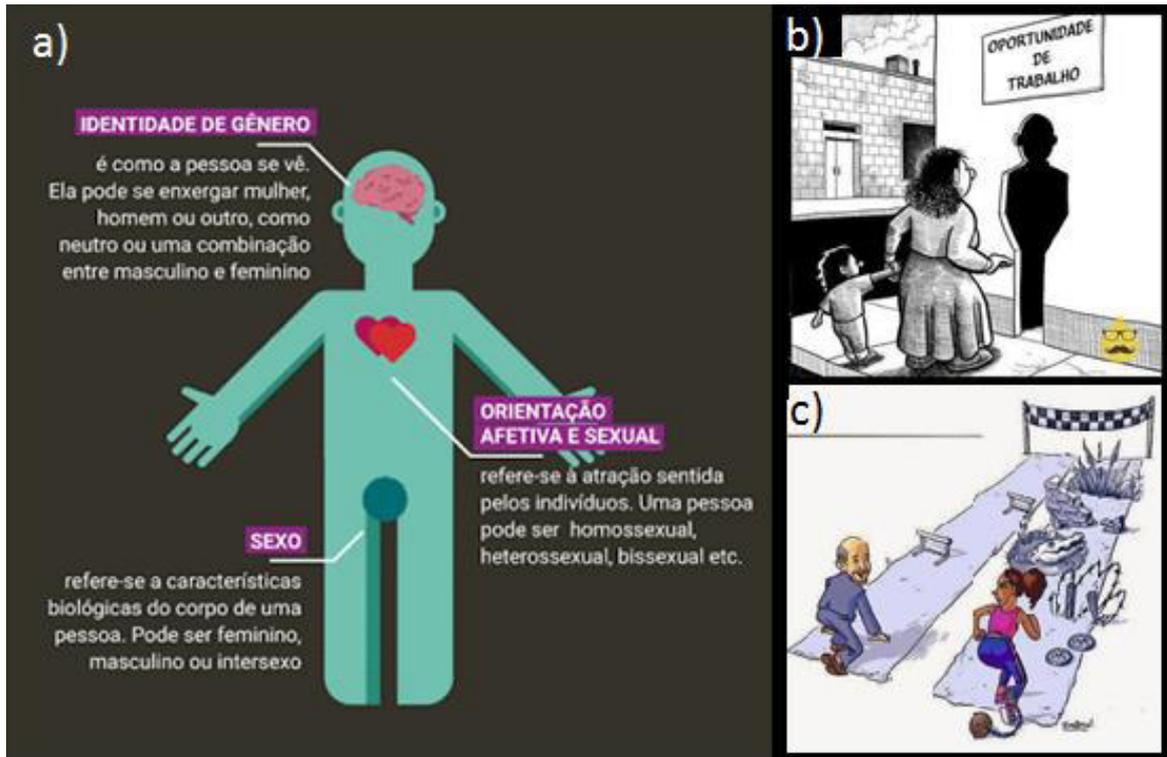


Figura 2: Imagens da temática Desigualdade deflagrada pelo gênero sexual. Fonte: imagens cedidas do material didático do Projeto.

- a) Diferença entre sexo, identidade de gênero e orientação afetiva e sexual.
- b) Charge satirizando a masculinização das vagas de emprego.
- c) Charge satirizando a diferença na carreira profissional de homens e mulheres.

Também foram utilizadas questões disparadoras a partir da seleção de charges e tirinhas de humor e reportagens, como abaixo exemplificados:



Figura 3: Imagens da temática Desigualdades Sexuais. Fonte: imagens cedidas do material didático do Projeto.

- a) Tirinha de humor do Armandinho.
- b) Reportagem sobre transgêneros.

Prosseguindo com as dinâmicas, também foi feita uma atividade em que os adolescentes poderiam expor suas dúvidas sobre o tema. Para evitar a vergonha ou constrangimento de fazer a pergunta, eles podiam escrever em pedaços de papel e colocá-los em balões. Assim, não se saberia quem fez tal pergunta.

3.4.3 Discussão da Temática Drogas e Violência

A atividade sobre Violência se iniciou com a questão disparadora “O que é Violência?”, e, logo após, trouxemos manchetes de jornais sobre atos de violência para problematizar a discussão. Para esta atividade, selecionamos as primeiras manchetes que apareceram em um site de busca para mostrar que essas informações estão acessíveis e disponíveis a todos. E, realizamos a discussão com cuidado, em respeito à faixa etária dos adolescentes.

Dentre as discussões realizadas sobre o indicador *Drogas*, foi estabelecida a dinâmica de Criação de Cartazes, com a divisão do grupo e uma ação de debate entre participantes, assim como análises de músicas e fotos, como indicadas a seguir:

Quadro 4: Música Vasilhame do rapper Criolo.

(continua)

Música: Vasilhame. Cantor: Criolo.
<p>Eu ouvi falar os cara quer chapar, se pá Beber até inchar, aaah será triste o fim Álcool destrói o fígado e o rim Eu ouvi falar os cara quer chapar se pa Beber até inchar, aaah será tri... Alcool destrói o figa...</p> <p>Muito mais pra mim, várias famílias Quero ver a mãe tranquila sabendo que o filho frita Um inocente goró, depois um doce, uma balinha O perréco ataçando com as mina de sainha Amanhece tubarão e vai dormir sardinha Tira sarro dos irmão que só colam com tubaína Cheio das graça com um copo de caipirinha Saber quem é mais macho no jogo do vira-vira! Disse pra mim que desce macio e reanima Depois é só o rastro do blááá lá na vila Digo sim, já me acabei no carotim Mas eu nunca mais quero essa vida pra mim Eu ouvi falar que os maluco quer entornar Enxugar o caneco pra depois úh úh ahh A vida ta ai aaah, alguém vai se iludir</p> <p>Você quer brisa? Vai escutar poesia! Toda quarta-feira ainda tem Cooperifa Você zumbizão era o cara que bebe Todo podrão não sei como eh que vévi Perdeu o que? Reclama com a Ambev Ela é grande, mas os Mcs daqui não são vasilhame Fala pra mim qual das três é mais vendida: Cerveja, Maconha ou Cocaína? Fala mim quem recebe um pano dos pelego: Bebedor, Cherador, ou Maconheiro? Ai depende, se é pobre ou se é rico Porque dinheiro é dinheiro e o poder tá corrompido Criolo doido vai abrir uma cachaçaria Coisa fina! Naipe clandestina Sou do Grajaú jão e lóki ali não nasce O dinheiro da cachaça vai pra comunidade Alcoolismo é doença, mas a safadeza filho Da galera que apoia, você não acha esquisito? O governo libera porque lucra com isso E a gente toma cachaça até no aniversário de cristo E eu ouvi falar que umas mina quer entornar Enxugar o caneco pra depois snif snif aaah</p>

Quadro 4: Música Vasilhame do rapper Criolo.

(conclusão)

Música: Vasilhame. Cantor: Criolo.
Os maluco tão ali ó aah eles não vão perdoar Eu ouvi falar os cara quer chapar se pa Beber até inchar, aaah será triste.. Álcool destrói o fígado..

Fonte: <http://www.criolo.net/aindahatempo/>.

Após ouvir a música e refletir sobre a letra, algumas questões disparadoras foram utilizadas:

- a) O que é droga e quais os tipos?
- b) Qual a diferença entre droga lícita e droga ilícita? Por que uma é aceita e outra não?
- c) Por que as pessoas usam?
- d) Quais os malefícios para a saúde e para as relações pessoais?
- e) Qual o lugar na sociedade dessas pessoas?
- f) A diferença de classes financeira entre os usuários interfere na aceitação da sociedade?

E para encerrar, pedimos que os adolescentes montassem cartazes sobre o tema Drogas:



Figura 4: Apresentação de cartazes pelos adolescentes

Ressalta-se que, para o registro das informações, foi utilizado o *diário de campo*. Segundo Zabalza (2004), a reconstituição por escrito das experiências vividas na prática e das sensações ali experimentadas é uma forma de a experiência não se perder na memória (p.10-11). Esta ferramenta permite registrar elementos importantes para o aprofundamento das análises e reflexões das situações vividas. O diário, além do registro dos fatos, permite traduzir sensações e situações diversas, trazendo detalhes que passam despercebidos em outros métodos de coleta. (ZABALZA, 2004)

Em concordância com a dialética apresentada na pesquisa, o diário tem potencial para a reflexão da ação e, ao reler o que foi registrado, acarretar racionalização do ocorrido. Assim, o autor dos registros consegue ser participante da ação e também telespectador quando relê o registro feito.

Pelas anotações que vamos recolhendo no diário, acumulando informação sobre a dupla dimensão da prática profissional: os fatos de que vamos participando e a evolução que tais fatos e nossa atuação sofreram ao longo do tempo. Dessa maneira, revisando o diário podemos obter essa dupla dimensão, sincrônica e diacrônica, de nosso estilo de ensino. (ZABALZA, 2004, p. 10)

Ainda de acordo com o autor, o diário permite um distanciamento reflexivo para compreender ações e reações das atividades transcritas, assim como também permite fazer uma leitura profunda e pessoal de tais acontecimentos.

Cabe ressaltar que, além dos diários de campo derivados das Ações do Projeto Extensionista,, são contempladas nas análises e discussões, informações advindas dos *Relatórios de Supervisão*, que mesmo considerados como dados secundários de pesquisa, são essenciais para a construção dos resultados e possibilidades de análises propostas, a partir dos apontamentos realizados. Os dados advindos dos relatórios foram coletados para outros propósitos pelos estagiários que atuaram no Projeto de Extensão.

Para o desenvolvimento da análise e discussão dos resultados, serão alocadas ao longo do texto, algumas observações dos estagiários que estão descritas nos diários de campo para ilustrar os resultados e favorecer a definição das análises realizadas. No entanto, e mais uma vez ressaltando, o propósito inicial de contato com os adolescentes participantes se deu pela proposição das Ações Extensionistas realizadas de forma colaborativa e grupal; optou-se, ao longo das discussões, pela inserção de informações não nomeadas ou identificadas.

3.5 Processo de Construção da Análise

Retomando os pressupostos metodológicos do estudo, definidos como pesquisa-intervenção, vale novamente ressaltar que, a pesquisa caracteriza-se como uma ação investigativa a partir de atividades interventivas realizadas, a partir dos planos de trabalho desenvolvidos durante o segundo semestre do ano de 2015 e primeiro semestre do ano de 2016.

Com base na variedade de discussões e atividades, muitas foram as informações, observações, relatos e dinâmicas conversacionais firmadas com os participantes e, desta forma, interessada não apenas na descrição de tais fatos, mas com o objetivo de favorecer uma análise dos significados atribuídos pelos adolescentes nas discussões, alguns procedimentos fizeram-se necessários.

Primeiramente, o processo de construção da análise demandou a organização das informações por temas desenvolvidos, sendo eles, *Cidadania e Desigualdades Sociais* com base na sistematização dos Diários de Campo e dos Relatórios de Supervisão, o que possibilitou inicialmente, a identificação e reconhecimento das realidades vividas, do conhecimento e envolvimento dos adolescentes com as discussões propostas.

Deste processo, houve uma prévia identificação das palavras e contextos inseridos que, posteriormente, derivou a categorização dos dados, contemplando a elaboração de dois eixos de significação. A construção e definição dos núcleos de significação, para Aguiar e Ozella (2006), é o momento crucial para o início da análise da pesquisa e, para tanto, os núcleos de significação devem expressar os pontos fundamentais de implicações dos sujeitos com as realidades estudadas, o que exigiu procedimentos e elaborações interpretativas a partir dos caminhos empíricos da pesquisa.

A partir dos dados obtidos, as informações foram aglutinadas em pré-indicadores e indicadores para a análise. As informações foram agrupadas por significados para a melhor compreensão e análise. O critério de aglutinação se deu pela relevância da informação e significado no tema discutido.

Abaixo, temos duas chaves hierárquicas com os elementos necessários para a análise. Os pré-indicadores estão situados na parte direita, simbolizados por significados que consideramos relevantes para a discussão da EDH.

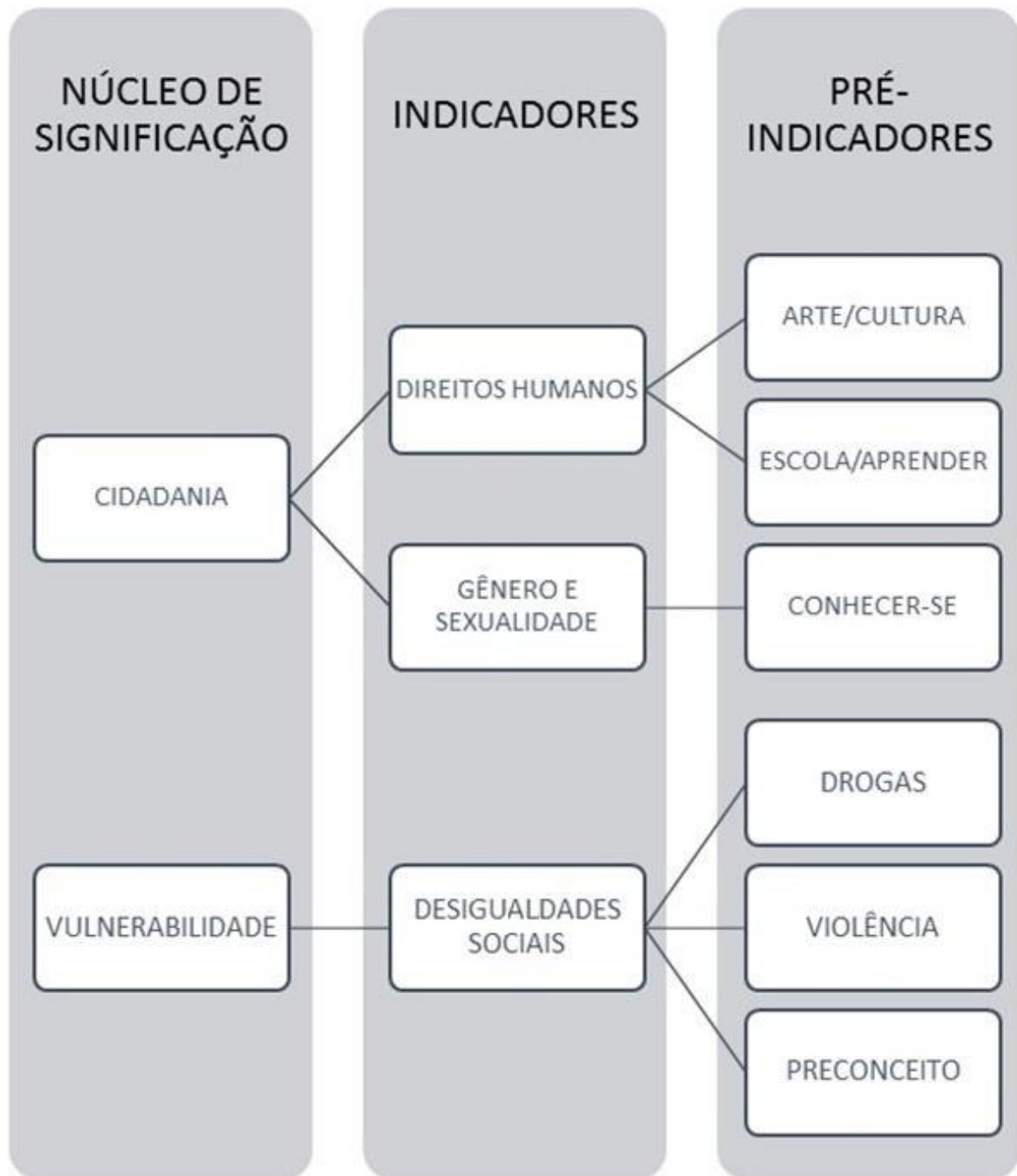


Figura 5: Esquemas de aglutinação de indicadores e pré-indicadores. Fonte: do autor.

Como é possível notar, na chave hierárquica, os pré-indicadores foram aglutinados por similaridade e complementaridade em indicadores que nos levam aos núcleos de significação, como descrito no quadro a seguir:

Quadro 5: Eixos de Análise e Discussão.

<i>Constituição e ação para a Cidadania</i>	<i>Vulnerabilidade: naturalização do contexto e da realidade vivida</i>
<p><i>Arte e da cultura como desnecessária</i></p> <p><i>Aprendizagem na escola como essencial para a constituição da Cidadania</i></p> <p><i>Conhecer-se, por meio da constituição do gênero e da configuração da sexualidade, possibilita a construção da Cidadania.</i></p>	<p><i>Naturalização do consumo de drogas como possibilidades relacionais na comunidade</i></p> <p><i>Violência como forma de relação possível no contexto social</i></p> <p><i>Vulnerabilidade como uma condição social inalterável</i></p>

Fonte - do autor.

Compreende-se que estes dois eixos de significação contemplam a discussão dos significados atribuídos pelos adolescentes quanto às discussões realizadas sobre as temáticas de Educação em Direitos Humanos, possibilitando análises importantes quanto ao desvelamento, reconhecimento das condições de vida e possibilidades de enfrentamento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após o processo de construção da informação da pesquisa e o seu compilamento, estruturou-se um esquema de entendimento que deflagra o conhecimento, envolvimento e significados atribuídos pelos adolescentes aos temas da Educação em Direitos Humanos discutidos.

Vale ressaltar que, o *Projeto Mediação: Interface Saúde e Educação* na instituição, contou com uma aceitação tanto por parte da gestão como por parte dos adolescentes. No entanto, desafios sempre se fizeram presentes, pois as temáticas abordadas partem de temas controversos, que carecem de diálogo e reflexão.

Como já apresentado, o referido projeto campo de estudo desta dissertação, é composto por diferentes eixos temáticos, sendo o objetivo do Eixo de Educação em Direitos Humanos articular um espaço de diálogos e questionamentos quanto à observância, garantia e defesa dos direitos legais, sociais e educacionais dos adolescentes, e como tais fatores impactam na falta de tais direitos, além de como isso influenciava suas vidas.

Defendemos que a importância em se discutir os Direitos Humanos, principalmente com crianças e adolescentes, se deve ao fato de que a falta de conhecimento contribui para o avanço das desigualdades e inefetividade dos programas e leis que visam a Cidadania. Segundo o Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), “a cultura e a Educação em Direitos Humanos podem configurar-se como possibilidades para transformar essa realidade”, premissa esta adotada neste estudo, que sistematiza suas discussões em dois eixos, apresentados a seguir.

4.1 Constituição e Ação para a Cidadania

Na atividade inicial houve a leitura e discussão da Declaração de Amor aos Direitos Humanos. Os adolescentes foram convidados a sentarem-se em círculo, iniciando-se o debate quanto à temática da Cidadania, com base ainda no entendimento e defesa de que questões como a prática efetiva dos Direitos Humanos podem contribuir para a formação de cidadãos e sujeitos com valores.

Nas discussões preliminares, as principais dúvidas relatadas foram sobre *“arte e cultura, que, inicialmente, foram consideradas pela maioria dos adolescentes como algo supérfluo e desnecessário ao seu desenvolvimento”*. (R-01, dia 24/08/2015, trecho referente à execução da atividade de Cidadania).

Com base nas colocações, pode-se evidenciar que há um desconhecimento de como tais direitos poderiam ser contemplados a partir de suas realidades sociais. Já ***“para alguns outros adolescentes, a cultura e a arte são sim importantes, mas segundo eles acessam esses conhecimentos na escola”*** (R-01, dia 24/08/2015, trecho referente a execução da atividade de Cidadania), o que também descaracteriza a importância de outros espaços destinados a esta finalidade.

Podemos evidenciar já nas discussões iniciais, que os adolescentes compreendem a importância dos fatores básicos de manutenção de suas condições de vida, mas se inquietam com a necessidade de elementos distantes desta realidade, inclusive definindo-os como supérfluos para o seu desenvolvimento, o que pode parecer demarcar a *significação da arte e da cultura como desnecessária.*

Em nosso entendimento, a consideração desta atribuição de significados se mostra essencial para os debates sociais a serem instaurados na comunidade em que os adolescentes estão inseridos, pois a falta de interesse é um dos elementos inclusive discutidos na própria instituição, como justificativa para a não realização de dinâmicas que enfoquem a arte e a cultura, assim como são focos de desqualificação de atividades propostas como a dança, a música, a pintura, nas próprias intervenções realizadas pelo projeto.

No entanto, se por um lado a arte e cultura não são definidas como elementos importantes para o processo de constituição da Cidadania, por outro, a escola e atenção à saúde, são. Dentre todos os relatos e questionamentos, os adolescentes definem a essencialidade do papel da escola e foram enfáticos ao afirmarem a ***“importância e preocupação sobre direitos básicos, de sobrevivência, como a moradia, educação e saúde”*** (D-01, dia 31/08/2015, trecho referente à execução da atividade de Cidadania), mesmo que desqualifiquem os serviços e espaços atualmente oferecidos a eles.

Este fato pode ser deflagrado na contradição presente em muitos dos posicionamentos desencadeados durante a atividade de discussão sobre a Carta de Amor aos Direitos Humanos, que, ao mesmo tempo em que indica que ***“a escola é central para o aprendizado”*** (R-01, dia 24/08/2015, trecho referente à execução da atividade de Cidadania), apontam que em sua realidade ***“sofrem cotidianamente, práticas de desrespeito neste espaço”*** (D-01, dia 24/08/2015, trecho referente a execução da atividade de Cidadania), ou ainda, quando apresentam ***“a necessidade de qualificação dos atendimentos de saúde”*** (R-01, dia 24/08/2015, trecho referente à execução da atividade de Cidadania), que segundo os adolescentes, ***“nem sempre são realizados”*** (R-01, dia 24/08/2015, trecho referente à execução

da atividade de Cidadania), e que parecem manter os adolescentes à marginalidade do entendimento e enfrentamento de suas constituições históricas e sociais.

Os planos de atividades que contemplaram o debate destes elementos, mostraram que, de modo geral, os adolescentes têm uma compreensão prévia dos elementos envolvendo tais discussões, indicando que conhecem os direitos de acessos à saúde e educação, por exemplo, fazendo inclusive referências às políticas e propostas das quais estão envolvidos na escola e na comunidade em que vivem, ao citarem as políticas de ***“progressão continuada; as faltas de inúmeros professores na escola; ou ainda o aumento expressivo da evasão escolar”*** (R-01, dia 31/08/2015, trecho referente a execução da atividade de Cidadania).

Efetivamente, a escola é reconhecida como centro de conhecimento, compreensão esta, indicada por alguns adolescentes quando relatam a ***“importância da escola em suas vidas, e considerado um espaço importante para o aprendizado, assim como consideram o aprender como um processo essencial para suas vidas; é na escola que a gente aprende”*** (R-01, dia 31/08/2015, trecho referente à execução da atividade de Cidadania). É óbvio que falamos aqui do conhecimento científico e sistematizado, mesmo que os adolescentes não saibam expressar esta diferenciação, pode ser claramente constatada nas colocações que compreendem a escolarização como um processo importante para a garantia de seu desenvolvimento, atribuindo *significados da aprendizagem na escola como essencial para a constituição da Cidadania.*

A escolarização é vista como meio de garantia e promoção dos Direitos Humanos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) destaca a escola como um espaço social privilegiado, onde se definem a ação institucional, pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos.

Mas, esses adolescentes também reconhecem as contradições vividas no espaço escolar, e consideram alguns episódios como desqualificadores para o processo de cidadania dos cidadãos em formação, pois reclamam de práticas desrespeitosas e falta de Direitos em seu domínio, como pode ser constatado no relato de um dos participantes ***“ao afirmar que mesmo que a escola tenha como obrigação a educação dos alunos, ela mesma, age com desrespeito, sendo frequente xingamento no cotidiano escolar”*** (D-01, dia 31/08/2015, trecho referente à execução da atividade de Cidadania).

O que nos preocupa é que, pelo entendimento do meio como fonte de desenvolvimento, a aprendizagem na escola, pautada em parâmetros de desrespeitos e violências, gera um quadro desqualificador na formação dos sujeitos. Esses valores, ou a falta deles, são apropriados pelos adolescentes e reproduzidos segundo essa significação.

Segundo Vygotsky, “(...) cada pessoa é, em maior ou em menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (1996, p. 368). O autor nos lembra de que esses adolescentes serão reflexos do ambiente que frequentam e do tratamento que recebem. Desse modo, a significação dada ao ambiente escolar será apropriada e significada por eles. Leontiev (1978) aponta que, no processo de desenvolvimento humano, a apropriação das relações de mediação irá compelir sentidos aos significados atribuídos.

A importância do aprendizado na escola para o desenvolvimento humano é inegável, pois é neste espaço que ações mediadoras promotoras do desenvolvimento de funções psíquicas superiores se fazem possíveis (VYGOTSKY, 1984). No entanto, o que deve ser evidenciado para além das análises educacionais realizadas, é a qualidade das informações, conhecimentos e condutas que estão sendo ensinadas aos adolescentes nos dias atuais.

Assim como o aprender na escola se configura em um dos significados atribuídos à constituição da Cidadania, outro elemento enfatizado pelos adolescentes é a discussão sobre o brincar, entendido por eles como a importância de um espaço lúdico. De acordo com os relatos dos adolescentes, no debate do verso 2: *“Todas as pessoas do mundo têm o direito de brincar na chuva e soltar barquinhos de papel nas sarjetas e enxurradas”*, pode-se constatar que, para além da leitura literal que muitos fizeram do trecho, não conseguindo efetivamente discutir a importância do brincar para o desenvolvimento humano, outros se posicionaram contrariamente à ação lúdica, com justificativas de que *“o ato jogar barquinhos de papel com o ato de jogar papel na rua, que poderia entupir bueiros (poluição ambiental)”* (D-01, dia 24/08/2015, trecho referente a execução da atividade de Cidadania), ou ainda argumentaram *“que suas mães não deixariam que eles brincassem na chuva porque poderiam ficar doentes”* (D-01, dia 24/08/2015, trecho referente a execução da atividade de Cidadania).

A Cidadania, entendida como um tema de “grande complexidade e multidimensionalidade” por Sacavino e Candau (2008, p. 47), reflete desejos e ambiguidades da sociedade. Os adolescentes não estão afirmando que desconhecem tal direito, mas, apontando que tal ato é negligenciado por outros sujeitos, como a mãe que ficará irritada ou a própria comunidade que sofrerá os danos da poluição.

A discordância entre opiniões, leva ao debate e reflexão dos pontos de vista. Se por um lado, um grupo de adolescentes não compreende o brincar como um direito de suas vidas, fato este parece reforçado pelos relatos frequentes da Instituição quanto a *“necessidade da iniciação profissional ao mercado de trabalho, ou ainda, debates quanto a responsabilização das condições sociais da família, entre outros”* (R-03, dia 31/08/2015, trecho referente à execução

da atividade de Cidadania); por outro, alguns adolescentes não só apontam uma leitura efetiva do verso, como compreendem a importância do debate da vivência lúdica em suas vidas e a importância para o seu desenvolvimento. Este fato é claramente evidenciado já a partir do levantamento dos interesses e demandas iniciais na Instituição, ***“vários são os relatos e demandas apresentadas pelos adolescentes para que as ações desenvolvidas sejam realizadas de forma lúdica, inclusive sob justificativas de que aprendem mais brincando”*** (R-03, dia 09/11/2015, trecho referente à execução da atividade de Desigualdades Sociais). E assim, seja pelos argumentos de um grupo ou de outro, fato é que *ter/não ter direito a brincar é um dos significados atribuídos à Cidadania pelos adolescentes.*

Dentre as análises tecidas frente ao posicionamento dos dois grupos de adolescentes, entendemos que não podemos negligenciar que esses adolescentes partilham, com suas famílias, de uma fragilidade econômica que afeta o posicionamento deles no reconhecimento do direito de brincar. Fato este que exclui a possibilidade do brincar como lazer, pois precisam trabalhar assumindo as tarefas diárias.

De acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, todo processo de desenvolvimento humano é sustentado pelos elementos da cultura. No âmbito infanto-juvenil é, muitas vezes pela brincadeira, que as crianças e adolescentes simulam as relações sociais com outros indivíduos e com a natureza. É pelo processo de internalização do mundo externo que se desenvolvem os processos internos de complexificação das funções inatas em superiores (PINO, 2000).

A partir das temáticas e dinâmicas estabelecidas, pode-se evidenciar que os jogos e brincadeiras lúdicas estimularam a criatividade, o pensamento e assim, contribuíram sobremaneira, para o debate e discussão dos elementos propostos. Através da ludicidade, os adolescentes desenvolveram formas imaginativas para as proposições e, através delas, a discussão de formas mais conscientes das consequências.

Vygotsky (1984) afirma que o desenvolvimento humano é feito pelos estímulos gerados pelo ambiente a nossa volta, que são dotados de percepções da cultura e da sociedade. É por meio deste desenvolvimento que conseguimos viver em sociedade.

Este fato pode ser observado em algumas atividades simples, como por exemplo, a apresentação do espaço físico da Instituição no início do projeto, ***“ os adolescentes ficavam muito entusiasmados, como se o que foi pedido fosse algo extraordinário. Pedimos para que eles apresentassem o local para nós e foi muita correria e brincadeira por todo o local, subiram em árvores, brincaram na quadra...se sentiam realmente no quintal de suas próprias casas”*** (D-02, dia 04/03/2016, trecho referente ao início das atividades de 2016).

Assim como as atividades realizadas em um espaço diferente da sala de aula eram sempre motivadoras de contentamento, sendo observados comportamentos como “*sempre sorridentes ao irem para a quadra; dispostos e alegres*” (D-03, dia 04/03/2016, trecho referente ao início das atividades de 2016).

Neste sentido, mesmo não sendo o objetivo do estudo em questão, não podemos negligenciar que, muitas vezes, a estrutura e organização das instituições de Educação não Formal, ainda não tendo claros seus objetivos, ou ainda pela escassez de materiais e recursos, têm como seu único modelo de funcionamento a reprodução da lógica da escolarização formal. Fato este constatado ao se analisar, por exemplo, a dificuldade que a Instituição inicialmente teve em considerar a liberação para a utilização de outros espaços para o desenvolvimento das ações do projeto, se não a sala de aula, e que impacta sobremaneira a significação dos adolescentes ao estabelecerem que o brincar é um dos elementos para a constituição da Cidadania.

Este fato pode ser também evidenciado a partir da análise de algumas tentativas e dinâmicas que enfocaram o desenhar, pintar e criar. Em algumas destas atividades um número considerável de adolescentes “*preferiam assistir vídeos a fazer desenhos, a maioria respondeu que não gostava de desenhar*” (D-03, dia 04/03/2016, trecho referente a uma atividade sobre Família). Em nosso entendimento, ao mesmo tempo em que os alunos clamam por atividades lúdicas (contempladas, por exemplo, no espaço externo da sala de aula), mostram-se bastante resistentes à realização de atividades que fujam a regra das ações instauradas, como por exemplo, o reforço nas disciplinas.

É notável que as atividades lúdicas, que envolvem a brincadeira, não são reconhecidas pela Instituição como ações que propiciem ensino e aprendizagem para os alunos, ao mesmo tempo em que novas formas de ensinar, distantes da lógica instaurada nas escolas e nas próprias instituições de contraturno escolar, são sempre pleiteadas pelos adolescentes.

O homem está em constante aprendizado e desenvolvimento gerado por fatores biológicos, sociais, psicológicos e históricos que influenciam na formação do sujeito. Como afirma Vygotsky, "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63). As brincadeiras seriam tais peculiaridades quanto os processos mais complexos de apropriação da realidade.

Podemos evidenciar que os relatos quanto à escolarização e as formas lúdicas associadas pelos adolescentes como brincadeiras, são significadas como elementos essenciais da Cidadania, inclusive porque seria por meio deste espaço e destas relações, que eles poderiam ter acesso aos conhecimentos e informações que favorecem a busca e obtenção de seus Direitos.

Esta compreensão fica constatada ao se discutir com os adolescentes a eficácia das estratégias desenvolvidas ao longo da discussão de alguns conceitos científicos, como por exemplo, os debates realizados sobre a temática Gênero e Sexualidade, outro elemento atrelado pelos adolescentes como indicador da Cidadania, e que, desenvolvida com dinâmicas lúdicas e interativas, como jogos, debates, produção de desenhos, que favoreceram o debate de que *conhecer-se, por meio da constituição do gênero e da configuração da sexualidade, é um dos significados atribuídos à Cidadania.*

A estratégia lúdica de iniciar o debate com um jogo de bexigas e perguntas, que colocou todos em grupo, parece demarcar que a compreensão da Cidadania é vinculada pelos adolescentes como uma condição de reconhecimento e espaço de livre expressão, fato deflagrado pelos relatos que apontaram ***“a importância de poder perguntar o que quiserem; ou ainda, a importância da discussão dos temas que a escola e a família ainda não faz”*** (D-02, dia 19/10/2015, trecho referente à atividade sobre Gênero e Sexualidade).

A importância da fala está diretamente ligada ao desenvolvimento humano. Esses adolescentes, ao longo de muitas atividades, sentiram-se ***“retraídos ao falar durante as atividades habituais, mas no momento em que estão resguardados pelo anonimato, surgiram sujeitos questionadores tentando se empoderar da discussão, e alarmando a falta destas discussões nos espaços institucionalizados de ensino”*** (R-02, dia 19/10/2015, trecho referente à atividade sobre Gênero e Sexualidade).

O homem, por meio da linguagem gerada pelas relações sociais, se faz sujeito, atribuindo significados aos eventos, aos objetos, ao ambiente e aos seres, tornando-se assim, ser histórico e cultural. A função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social. (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 12)

Em nosso entendimento, discutir Educação em Direitos Humanos, e mais especificamente, Cidadania com adolescentes, demanda o debate das caracterizações biológicas, psicológicas e sociais de cada um, fato este ainda desconhecido pelos participantes das ações.

Para tanto, as discussões sobre estes temas foram desenvolvidas em etapas contemplando o debate biológico, psicológico e social ao iniciar o projeto, através de pedidos de alunos, que mesmo envergonhados em falar sobre o tema, nos pediram que fosse trabalhado e discutido em nossas aulas.

Neste momento, a pretensão era de se tratar o tema para além de aspectos anatômicos e fisiológicos, como inicialmente compreendidos pelos adolescentes. Como sabemos, há, atualmente, uma grande demanda educacional para a discussão de gênero e sexualidade nas

instituições, no entanto, mesmo com temáticas relevantes, o formato biológico-curativo ainda é pano de fundo, e em nosso entendimento distanciado das necessidades de discussão dos adolescentes. Neste sentido, os debates focaram-se na perspectiva de análise psicossocial sobre a questão, a partir de materialidades mediadoras³ e questões disparadoras⁴.

O que pôde ser evidenciado é que, questões como definição de gênero e sexualidade não eram compreendidas pelos adolescentes, no entanto, a caracterização e estereotipia social frente ao tema foi bastante frequente, com relatos como **“o homem precisa ser responsável pela família e trabalhar”** (D-01, dia 19/10/2015, trecho referente à atividade sobre Gênero e Sexualidade), ou ainda a naturalização de que a **“mulher ganha menos que o homem, mesmo com mais atividades, pois além de trabalhar precisa cuidar dos filhos”** (D-03, dia 11/03/2016, trecho referente à atividade sobre Gênero e Sexualidade).

A naturalização da condição heteronormativa da sociedade é uma barreira dura de se romper. Os jovens carregam essas concepções sem se perguntarem se concordam com elas. Assim, compreendemos que os jovens reproduzem essas concepções porque se apropriam de seu contexto cultural, através da internalização de conceitos cotidianos. (VYGOTSKY, 1934/2005).

Não nos resta dúvida de que o debate destas questões precisa ser revisto e incorporado por meio de uma intencionalidade educativa à exposição da realidade social de relações mais justas e igualitárias entre os gêneros.

O desconhecimento da temática foi ainda alarmado com a discussão sobre a homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade, proposta pelos próprios adolescentes. Novamente, o que pôde ser evidenciado é que, mesmo sem domínio conceitual, o debate foi fortemente permeado por questões de preconceito.

³ *Materialidades mediadoras* podem ser constituídas por fotografias, poesias, músicas, filmes, histórias que possibilitarão a construção dos dados, em um processo em que sujeitos e pesquisador-interventor configuram significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-constructivo permanente. (SOUZA, 2012).

³ *Questões disparadoras* são uma estratégia de busca de informações a serem construídos pelos participantes acerca do tema proposto com o intuito de promover a discussão de aspectos e elementos de interesse, possibilitando o direcionamento das atividades para atender a intencionalidade da pesquisa, permitindo o acesso aos elementos psíquicos, como o sentido e significado. González Rey (2005) aponta que cada momento do processo pode representar um foco de significação diferenciado ao longo da investigação, o que demanda um posicionamento reflexivo e imediato na ação.

Embora demonstrem interesse em discutir igualdade entre os sexos (feminino e masculino), o mesmo não ocorre ao ser incitado o homossexualismo. Comentários homofóbicos e piadas sobre o tema foram constantes. Quando foi apresentado “*o kilt (saia escocesa), que é uma peça do vestuário masculino, houve muita agitação, demonstrando a dificuldade de compreensão, por meio de gozações e até reproduzindo argumentos que questionavam o uso da peça à sexualidade do indivíduo*” (R-02, dia 14/09/2015, trecho referente à atividade sobre Diversidade Cultural), desconsiderando os hábitos culturais da sociedade escocesa.

Outro exemplo pôde ser constatado durante a exibição da foto a seguir, “*ouvimos risadas, cochichos e até alguém disse “viado”; alguns alunos ficaram perguntando se era homem ou mulher, eles mesmos responderam dizendo que era um homem gay*” (D-02, dia 14/09/2015, trecho referente à atividade sobre Gênero e Sexualidade).



Figura 6- Foto do cantor Liniker. Fonte- material didático do Projeto.

A foto acima é do cantor Liniker, homem negro, 20 anos de idade, gay, que usa constantemente roupas e acessórios femininos, mas que mantém a barba no rosto. A escolha da foto foi proposital, com a intenção de desestabilizar as falas e comentários até então frequentes no grupo e fomentar a discussão sobre gênero.

A adolescência é a fase da descoberta da própria identidade. No projeto, os adolescentes tiveram a oportunidade de discutir diferentes concepções de identidades sexuais. Esse comportamento de intolerância apresentado pode ser indício da crise de identidade vivenciada

por eles, e que parece ser disparada pelos espaços insatisfatórios de significação que se apresentam a eles.

Como aborda Woodward (2012), identidades sexuais estão mudando e, com isso, gerando crises de identidade. “A forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação”. (2012, p. 33)

Podemos reafirmar esse questionamento pelas palavras de Vygotsky (1996), que afirma que o meio é revestido de significações culturais que são aprendidas por mediadores, que, neste caso, pode ser a experiência sociocultural do jovem. Já a crise gerada seria a reestruturação de uma vivência (VYGOTSKY, 1996). A mudança corporal da fase determina mudanças comportamentais e sociais, visto que mudam suas necessidades e motivos.

Prosseguindo com a discussão, apareceu a questão da homofobia. Os adolescentes são enfáticos ao afirmarem ***“que a homofobia é errada, mas não a relacionam com os apelidos que usam nos colegas (“bicha” e “viado”)*** (R-03, dia 11/03/2016, trecho referente à atividade sobre Gênero e Sexualidade) e principalmente os meninos, são depreciativos e homofóbicos, ***“confessaram que é errado ser gay, considerando que a pessoa pode escolher, que pode mudar quando quiser; assim como um outro adolescente disse que não era normal ser gay”*** (D-03, dia 11/03/2016, trecho referente à atividade sobre Gênero e Sexualidade).

Aqui, é possível notar como o conceito, sem sentido para os adolescentes, é desconexo de suas realidades. Eles reproduzem o discurso “politicamente correto” de que homofobia é errado, mas suas ações não contemplam essa premissa, evidenciando assim que a abstração da realidade ainda é um elemento constante nas análises dos adolescentes quanto à temática e não efetiva possibilidades e partilha de significados, pois paralisam o processo de novas configurações.

Educar em Direitos Humanos implica reconhecer o outro como ser dotado de direitos e que merece respeito, independente da identificação sexual que adota. É preciso que se faça um exercício de solidariedade, em que os sujeitos se coloquem na posição do outro. Quando isso ocorre, compreende-se que o compromisso não é apenas individual e o bem coletivo pode ser alcançado (BRASIL, 2013), não restando dúvidas de que cabe aos espaços educacionais assumir este debate.

Percebemos que é pelo elemento da aprendizagem que perpassa espaços formais e não formais, por meio da arte, da cultura, do brincar e do conhecer-se que os significados para a constituição da Cidadania são atribuídos pelos adolescentes participantes deste estudo.

No entanto, consideramos a partir das análises tecidas, que é central para o debate da Educação em Direitos Humanos na adolescência, o estabelecimento de ações mediadoras que promovam o desenvolvimento dos sujeitos, dentro de processo recursivo e complexo, que firme ações de ruptura das representações sociais e individuais que sustentem novas dinâmicas e processos de ensino e aprendizagem.

Como apresentado, as análises propostas possibilitaram o desvelamento das condições de vida e realidade dos adolescentes, sendo este processo essencial para o estabelecimento de espaço interacional em que novas significações possam ser estabelecidas, para além do âmbito das abstrações primárias, como ainda são constatados em alguns dos relatos e discussões apresentados. Há, assim, o intuito da apropriação de novos conceitos que alterem as leituras e enfrentamentos possíveis, a partir do meio social em que vivenciam suas experiências.

4.2 Vulnerabilidade: Naturalização do Contexto e da Realidade Vivida

Se o eixo de discussão anterior possibilitou a apresentação dos significados atribuídos pelos adolescentes à constituição da Cidadania, este segundo eixo agrega informações e análises a partir da compreensão dos participantes quanto às dificuldades de discussão e impedimentos para que os significados sejam efetivamente partilhados no contexto social, econômico e relacional de suas realidades, e que os debates em Educação em Direitos Humanos possibilitem transformações.

Temáticas como *Drogas*, *Violência* e *Discriminação* foram bastante pertinentes e possibilitaram, para além do desvelamento das realidades, um processo de apropriação e ressignificação dos adolescentes quanto a Vulnerabilidade presente no contexto e realidade em que vivem.

A partir das discussões sobre a temática *Drogas* e utilizando como recurso a letra da música *Vasilhame* do rapper *Criolo*, estruturou-se uma discussão enfocando o reconhecimento dos adolescentes quanto à problemática e o impacto na estruturação de suas relações familiares e sociais.

Sobre a divisão entre drogas ilícitas e lícitas houve uma grande diferença apontada pelos alunos. Em muitos casos, **“não consideravam as drogas lícitas perigosas ou tão “mortais” quanto as demais; estas estão bem naturalizadas na nossa cultura como o álcool e tabaco”** (R-03, dia 01/04/2016, trecho referente à atividade sobre Drogas). Pôde ser evidenciado a partir dos relatos que, na compreensão de muitos adolescentes, **“a droga é proibida e errada”** (D-03, dia 01/04/2016, trecho referente à atividade sobre Drogas), no entanto, mesmo considerada

maléfica por eles próprios, parece instaurada no grupo a significação da naturalização do consumo de drogas como possibilidades relacionais na comunidade.

Abriu-se o debate com base no trecho:

Fala pra mim qual das três é mais vendida: Cerveja, Maconha ou Cocaína?
Fala pra mim quem recebe um pano dos pelego: Bebedor, Cherador, ou Maconheiro? Aí depende, se é pobre ou se é rico. Porque dinheiro é dinheiro e o poder tá corrompido.

Foi revelado, a partir das discussões, que ao mesmo tempo em que os **“adolescentes avaliam o uso de drogas lícitas e ilícitas como maléfico”** (R-03, dia 01/04/2016, trecho referente à atividade sobre Drogas), apontam que a **“utilização das drogas no meio em que vivem é bastante comum e não alarma mais a comunidade desde que problemas não sejam criados com a vizinhança”** (R-03, dia 01/04/2016, trecho referente à atividade sobre Drogas).

Percebemos que por serem lícitas (quer dizer que a comercialização e o uso são liberados por lei), as drogas também são aceitas pela sociedade. Os jovens não questionam se o álcool e o tabaco são nocivos à saúde, e sim, se seu uso garantirá que continuem inseridos no seu grupo.

Abramovay e Oliveira (2006) indicam que “o acesso a bebidas alcoólicas é reconhecidamente um motivador da violência” (p. 32). A naturalização desse quadro indica que o uso de drogas lícitas, como álcool, é considerado fator de aceitação social. Assim como a violência gerada pelo uso dessas substâncias é comum.

O que pode ser constatado, também a partir das discussões dos fragmentos da música, é que muitas vezes a iniciação ao consumo de drogas está relacionada à necessidade de inserção social, em determinados grupos, comuns nas comunidades, como exposto na fala de um dos adolescentes **“precisa usar para mostrar que já é homem”** (R-03, dia 01/04/2016, trecho referente à atividade sobre Drogas), ou ainda a **“concordância de muitos adolescentes com o fragmento da música”** (R-03, dia 01/04/2016, trecho referente à atividade sobre Drogas):

Um inocente goró, depois um doce, uma balinha / O perréco atiçando com as mina de sainha / Amanhece tubarão e vai dormir sardinha / Tira sarro dos irmão que só colam com tubaína / Cheio das graça com um copo de caipirinha / Saber quem é mais macho no jogo do vira-vira! / Disse pra mim que desce macio e reanima / Depois é só o rastro do blááá lá na vila

Percebemos que a utilização das drogas parece estar relacionada à aceitação social, que pode ser considerado um dos significados sustentadores das condições de vulnerabilidade que os adolescentes vivenciam.

Não nos resta dúvida de que a dificuldade de compreensão e valorização do outro está intimamente ligada à desvalorização que vivenciam em suas realidades sociais, como por exemplo, “*drogas, ostentação, dinheiro, entre outros, se mostram elementos ‘divisores de água’, com representações severas de marginalidade*” (R-03, dia 01/04/2016, trecho referente à atividade sobre Drogas).

Podemos observar que a discussão sobre reconhecimento social em um contexto vulnerável é uma tensão vivida constantemente pelos adolescentes, fato evidenciado também nas dinâmicas relacionais internas na Instituição, onde são comuns a composição de pequenos grupos, deflagração e competição para o domínio dos contextos sociais, cercados de gírias, e debates competitivos, a partir da exemplificação de condutas de referências externas, muitas delas com forte alusão e relação destas pessoas com as drogas, seja na exemplificação de consumidores ou vendedores.

Ainda de acordo com Pino (2005), cultura é o conjunto das produções humanas, as quais são portadoras de significação. Envolve a apropriação de planos históricos, como a história da espécie, a história do grupo cultural, a história do organismo individual e os processos experienciais e singulares de cada sujeito.

Entendemos que ações educativas devem ter a premissa em atitudes e valores pautados nos Direitos Humanos que possibilitem o enfrentamento das situações de conflito. Essas atividades precisam ser coletivas, focando a solidariedade para com o outro, atendendo as necessidades de quem participa (BRASIL, 2013)

Defendemos uma ação relacional que tenha como argumento a constituição de relações que favoreçam o processo de desenvolvimento, sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, demanda uma configuração de interações que favoreçam a aproximação, a análise da contrariedade e da recursividade, dos elementos que regem e mantêm a realidade social dos adolescentes em questão, ou seja, espaços que possibilitem significações mais qualificadas das relações sociais estabelecidas, por exemplo.

É preciso que esses adolescentes tenham domínio mental para se apropriarem e internalizarem os Direitos Humanos, pois, segundo Vygotsky (1934/2005), é pela internalização que é possível uma reorganização da compreensão individual, no entanto, como favorecer esta ação quando às relações significativas firmadas no contexto social vulnerável

têm como base a naturalização de questões severas para o processo de desenvolvimento infanto-juvenil?

Assim como as drogas, outro elemento discutido e frequentemente presente no cotidiano dos adolescentes é a violência, e que assim como o tema anterior, é também naturalizado pela Instituição, pelos adolescentes e suas famílias, e que configura o *significado de que a violência é uma forma de relação possível no contexto de vulnerabilidade social*.

Significados puderam ser deflagrados a partir das informações ao lançarmos o debate sobre a *violência*; observamos uma naturalização presente na fala dos adolescentes, onde **“consideram a violência parte e necessária às suas relações sociais, como podemos observar quando um dos meninos ameaça o outro, e ele responde dando socos no braço dele”** (R-03, dia 18/03/2016, trecho referente à atividade sobre Violência), ou pelo relato das amigas que dizem: **“a gente se bate e se xinga, mas é brincadeira... a gente se ama! Ela é minha melhor amiga”** (D-01, dia 21/09/2015, fala de adolescente Z durante uma atividade sobre Desigualdades sociais).

Os jovens entendem o que é violência e que é errada, mas tornou-se tão natural, que continuam agindo como se fosse um acontecimento normal do dia-a-dia, inclusive sendo os agressores de colegas. A naturalização se mostra presente na fala dos adolescentes, onde consideram a violência parte das relações sociais.

“A escola, por excelência é o local dedicado à educação e à socialização da criança e do adolescente, transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo” (ABRAMOVAY, OLIVEIRA, 2006, p. 29). Infelizmente, constatações como essa traduzem o pensamento de uma grande maioria. A reprodução da violência pelos adolescentes tem origem na violência sentida por eles, e como apontado nas discussões já tecidas, são presentes na família, na escola e nas próprias relações institucionais.

Para entender melhor, agentes externos são mediadores de elementos e signos que são internalizados por processos interpsíquicos. É por esse processo que os sujeitos se apropriam de informações historicamente e culturalmente organizadas no seu meio social, e essa se torna parte de sua natureza psicológica. (LURIA, 2014). Neste caso, fica claro que a condição para a configuração de novos significados, demanda a constituição de novas e plenas relações sociais.

Buscando assim aprofundar o debate sobre o tema, foi disparada como questão: “O que é Violência para você? ”, e logo após, com a exposição de manchetes de jornais sobre atos de violência, em seus diferentes tipos: *física, psicológica, negligência, sexual e familiar*, e para auxílio, utilizou-se manchetes de notícias que abordassem os temas *relações de abuso, estupro, homofobia, transfobia, racismo, violência infantil e familiar*.

De modo geral, mesmo os jovens considerando a violência como um ato errado, entendem que, como se tornou natural, pode ser considerada normal no decorrer de suas relações familiares e sociais. Inclusive, em suas discussões, trazem elementos que justificam a evidência da violência e sua “necessidade para o processo de desenvolvimento dos filhos, como fica claramente evidenciado nos seguintes relatos, **“em casa a mãe ou o pai deve usar agressão física e verbal para educar as crianças”** (D-03, dia 18/03/2016, fala de um adolescente X durante uma atividade sobre Violência); **“bater com pouca força não é violência”** (D-03, dia 18/03/2016, fala de um adolescente Y durante uma atividade sobre Violência).

Novamente, os hábitos culturais de suas famílias serviram de base para a significação da violência que pelos adolescentes é vista como ferramenta de correção, punição, e ferramenta de “educação”, de bons modos para crianças e possibilita que o ato seja significado como uma possibilidade necessária e importante de relações sociais, seja na família, na escola ou comunidade.

Através da interação social, o homem recebe do meio toda a experiência historicamente acumulada pela humanidade, ou seja, a inserção social e cultural possibilita ao indivíduo constituir-se e influencia suas atitudes e pensamentos. (LURIA, 1988)

Entendemos que, com base na socialização desses adolescentes, o ideal seria desenvolver espaços de ensino que considerem as dimensões históricas, sociais e individuais e que realize um ensino dialógico, com ênfase nas relações de afeto, na configuração de sentidos e significados como condição para o desenvolvimento dos jovens para que vivenciassem novas formas relacionais, promotoras de novos significados, inclusive para o enfrentamento das condições de vulnerabilidade social (SILVA; GOMES, 2014).

Por fim e não menos naturalizada, a temática de *Desigualdades Sociais*, também se torna relevante para a discussão das condições de desenvolvimento dos adolescentes. Nota-se que, após a produção coletiva de um cartaz, pôde-se constatar que a distinção entre **“ricos e pobres, por exemplo, é entendida como uma condição de isolamento e marginalidade por muitos dos adolescentes”** (R-02, dia 21/09/2015, referente à atividade sobre Desigualdades sociais), no entanto, o que define a divisão dos grupos para os adolescentes é a representação social, e não necessariamente o poder aquisitivo, fato que pode ser deflagrado na seguinte expressão: **“um pobre que ganha na loteria, deixa de ser pobre porque vai ter dinheiro, mas ainda assim vai ter espírito de pobre, porque vai manter seus velhos costumes”** (D-01, dia 21/09/2015, fala de adolescente Z durante uma atividade sobre Desigualdades sociais).

Aqui, observamos que eles têm a compreensão de que hábitos culturais são marcantes para os indivíduos. Nesse caso, a “pobreza” não seria econômica, visto que a situação hipotética

seria uma pessoa que ganha na loteria, mas uma *“pobreza cultural, de hábitos e comportamentos”* (R-02, dia 21/09/2015, referente à atividade sobre Desigualdades sociais).

É com base na relação que os adolescentes estabelecem com os seus semelhantes e com o ambiente inserido que as significações ocorrem, e que os mesmos se produzem como sujeitos. (COSTAS; FERREIRA, 2011)

Entendemos, a partir das informações e análises possíveis, que se por um lado os adolescentes naturalizam as condições e contexto de suas realidades, por outro configuram um entendimento de que as relações sociais estabelecidas são propulsoras de suas constituições, sendo deflagrado assim que uma das atribuições para as temáticas de Educação em Direitos Humanos é o *significado da vulnerabilidade como uma condição social inalterável.*

Este distanciamento entre ricos e pobres, também se mostra naturalizado aos termos como base a discussão das possibilidades sociais que estes adolescentes teriam ao longo de sua vida profissional. De modo geral, os relatos indicam claramente que a distinção das classes sociais está atrelada ao mercado de trabalho, como pôde ser evidenciado no relato de alguns adolescentes: *“Pobre tem profissão escrava. Para ele sobra ser pedreiro, faxineiro, cozinheiro, etc.”* (D-01, dia 21/09/2015, fala de adolescente W durante uma atividade sobre Desigualdades sociais).

Os adolescentes se apropriam de significados da linguagem pela atividade intersubjetiva do sujeito através das experiências e vivências que as situações impostas pelo contexto histórico-cultural vão surgindo. (VYGOTSKY, 1934/2005)

E, quando provocados se este ciclo da riqueza e da pobreza não poderia ser quebrado, inclusive pelo acesso à Educação, como eles próprios pontuaram na discussão inicial sobre Direitos, *“os adolescentes são enfáticos ao se reconhecerem na sociedade como “pobres” e assumem esse papel sem perspectiva de mudanças”* (R-02, dia 21/09/2015, referente à atividade sobre Desigualdades sociais), o que impacta para muitos deles na relação que estabelecem com as drogas, como já discutido em outro momento.

Compreendemos que as vivências destes jovens são capazes de dar sentido e atribuir significações a novas experiências vivenciadas por eles, e assim, influenciar nas escolhas e decisões. (VYGOTSKY, 1996).

É um desafio oferecer uma Educação de qualidade e emancipadora, mas possibilitar que crianças e jovens tenham condições de refletir sobre as suas condições de vida é um compromisso pautado pela Educação em Direitos Humanos. É preciso denunciar formas de discriminação, como o sexismo, racismo, discriminação social, cultural, religiosa entre outros. (BRASIL, 2013)

Dadas as condições de naturalização e, baseado num movimento de reconhecimento de identidade, os jovens assumem sua condição social e, mais que isso, **“assumem sua condição psicológica e identitária ao se reconhecer como pobre”** (R-02, dia 21/09/2015, referente à atividade sobre Desigualdades sociais). Aqui, a condição social é **“limitadora de ascensão e vem carregada de preconceitos. Os jovens associam profissões simples à pobreza e ao trabalho escravo”** (R-02, dia 21/09/2015, referente à atividade sobre Desigualdades sociais).

A constituição dos indivíduos como sujeitos acontece pelas experiências de aprendizagem que estes estabelecem com outros sujeitos e com a sociedade em que está inserido. É pela mediação das condições sociais que o desenvolvimento se efetiva. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

De modo geral, podemos dizer que os jovens assimilam que somente tem cidadania quem é “rico”, e que, como pertencem à classe dos “pobres”, não têm tal direito. Não nos restam dúvidas de que estes elementos são direcionados a partir da consideração de um quadro inalterável que os adolescentes atribuem aos fatores da vulnerabilidade aos quais estão expostos.

Como Abramovay e Oliveira (2006) nos alerta, ambientes de ensino cheios de discriminações, intolerâncias e exclusões vão marginalizar seus alunos e, informalmente, privá-los dos seus direitos de cidadania, ou ainda reforçar a análise das constituições sociais a partir de marcadores isolados, como por exemplo, o poder de compra financeiro *versus* as caracterizações dos “homens de bem”.

Mesmo com relatos de distinção entre ricos e pobres, com base na riqueza material, como por exemplo, **“Rico pode comprar uma dúzia de pizzas e o quanto de pão ele quiser** (D-01, dia 21/09/2015, fala de adolescente K durante uma atividade sobre Desigualdades sociais); **Não é só pobre que come pão, rico também come, mas pão com presunto, queijo e salame** (D-01, dia 14/09/2015, fala de adolescente Z durante uma atividade sobre Desigualdades sociais).”, pode ser evidenciada uma caracterização moral que favorece o distanciamento entre as classes sociais, **“Pelo menos, pobre é honesto”** (D-01, dia 14/09/2015, fala de adolescente Y durante uma atividade sobre Desigualdades sociais).

Entendemos que a distinção social firmada pelo acesso financeiro, quase sempre, vinculada ao poder de compra da classe alta, é exposta pelos adolescentes, ao mesmo tempo em que atribuem um significado da honestidade para a classe baixa, como indicado em uma das expressões reiterada pelo grupo de adolescentes, **“Pobre é pobre, mas é honesto, já o rico tem dinheiro, mas é desonesto”** (D-01, dia 21/09/2015, fala de adolescente Z durante uma atividade sobre Desigualdades sociais).

Compreendemos que o desenvolvimento desses jovens também é produto das condições biológicas, sociais, culturais e históricas presentes no cotidiano desses sujeitos. (MARTINS, 2011). Portanto, até as compreensões dos valores transmitidos está associada ao comportamento social da comunidade em que estão inseridos, ou seja, do contexto social.

Percebemos pela fala dos adolescentes que a questão de valores também está associada a ter ou não, poder aquisitivo. Mesmo sendo uma visão estereotipada, eles acreditam que os valores dos indivíduos possam ser expostos pelas suas condições econômicas, o que, de certa forma, pode favorecer o fortalecimento de discursos e representações filantrópicas em oposição às ações constituidoras de Cidadania.

Compreendemos também, que a desigualdade social está deflagrada pelas discriminações raciais. Como se sabe, o Brasil é um país miscigenado e a maioria da população se autodeclara preta ou parda. No entanto, convivemos com situações racistas e discriminatórias diariamente; portanto, discutir esta temática é focar no desenvolvimento de ações que, acima de tudo, possam propiciar reconhecimento e respeito às constituições sociais dos adolescentes.

Em uma atividade, pedimos aos adolescentes que escrevessem em um pedaço de papel algo que lhes chamasse a atenção durante a exibição das imagens. Em uma imagem das princesas da Disney, uma das adolescentes se atentou para o fato de só haver uma princesa negra (Tiana). A adolescente escreveu: ***“Desigualdade, preconceito e isolamento. Preconceito. Mais brancas que negras”*** (D-03, dia 20/05/2016, relato escrito de adolescente X durante uma atividade sobre Diferenças).

Práticas discriminatórias relacionadas a raça é um tipo de violência institucionalmente silenciada (ABRAMOVAY, OLIVEIRA, 2006). Mesmo sendo ato condenável pelos Direitos Humanos, é comum relatos de discriminação racial em ambientes de ensino. Esse quadro pode prejudicar a trajetória formativa dos jovens, assim como marginalizá-los.

Quando o debate foi sobre a discriminação racial, ***“na maioria das discussões, mostram-se contra o preconceito”*** (R-03, dia 21/09/2015, referente a uma atividade sobre Diferenças), no entanto, deve-se ressaltar que a compreensão desta temática parte efetivamente de uma realidade vivida. Vários foram os relatos de ***“episódios de racismo que aconteciam sempre com colegas ou amigos, como apelidos, comentários sobre o cabelo, piadas”*** (R-03, dia 21/09/2015, referente à uma atividade sobre Diferenças).

Percebemos que os adolescentes sofrem, em suas relações sociais, o preconceito, desde formas veladas até formas explícitas, exemplificadas com relatos de situações nas quais o *bullying* se faz presente nos cotidianos escolares e nas relações com outros sujeitos.

Segundo Abramovay e Oliveira (2006, p.38) “ o racismo é uma forma de exclusão social encravada na sociedade brasileira em geral e no sistema educacional em particular”. De acordo com os processos culturais e institucionais, uma grande parcela da sociedade brasileira permanece privada ao exercício da Cidadania, sendo excluída do acesso às oportunidades, como o estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços.

Percebemos pela fala dos adolescentes que as condições deflagradas indicam um quadro de vulnerabilidade quanto às condições de desenvolvimento, assim como reforçam os discursos inclusivos limitados às práticas compensatórias, que em nosso entendimento não efetivam os princípios da Educação em Direitos Humanos, e que podem inclusive, sustentar o significado da impossibilidade de enfrentamentos e transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no pressuposto de que os debates que atualmente são realizados sobre Educação em Direitos Humanos parecem negligenciar a compreensão das constituições sociais, econômicas e relacionais vividas pelos sujeitos, esta pesquisa assumiu como premissa estudar a questão sobre a perspectiva e entendimento dos próprios envolvidos, objetivando assim, analisar os significados atribuídos por um grupo de adolescentes de uma Instituição de Educação não Formal quanto aos temas Cidadania, Drogas, Desigualdades Sociais e Discriminação.

Com base nos fundamentos e pressupostos da Educação em Direitos Humanos, não nos resta dúvida de que o debate dos temas é essencial para a garantia e defesa da democratização da informação, dos conhecimentos, direitos e deveres sociais, econômicos e relacionais dos sujeitos envolvidos.

Problematizamos que não se trata de abordarmos as discussões apenas no âmbito racional ou prescritivo, como parece estar sendo realizado nas escolas e demais espaços sociais. Defendemos que a discussão, quando realizada em um formato meramente instrumental e técnico, com a exposição superficial dos temas, não favorece um processo de envolvimento dos participantes, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, e muito pelo contrário, tendem a se transformar em jargões repetidos ao longo das políticas públicas e ações educacionais, porém infrutíferos para a germinação de novas compreensões e debates.

Para tanto, também fica claro que o formato pedagógico frequentemente realizado para o debate da Educação em Direitos Humanos nas Instituições Formais e Não formais de Educação é, muitas vezes, focado em análises superficiais, de cunho apenas prescritivo. E neste sentido, alinhar as discussões a modelos teóricos conceituais e metodológicos mais consistentes é uma das condições nucleares para a implementação das discussões promotoras de desenvolvimento.

Neste sentido, este estudo alinhado aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, define como investigação que os significados atribuídos pelos adolescentes sobre os temas desenvolvidos na Educação em Direitos Humanos é uma das premissas básicas de investigação da questão, pois favorece não apenas a discussão, como possibilita que as realidades e constituições sociais, econômicas e relacionadas vividas no cotidiano dos adolescentes possam ser desveladas.

Defendemos que contemplar o processo de mediação é comprometer-se como uma ação de desvelamento do significado da realidade vivida, para que possamos avançar na discussão e análise das formas pelas quais a interação favorece a apropriação dos signos que medeiam o processo de desenvolvimento infanto-juvenil.

E assim, a investigação desenvolvida a partir das ações e informações construídas pelo Projeto de Extensão Universitária Mediação: Interface Saúde e Educação, realizada em uma Instituição de Educação não Formal, contou com a participação de 17 adolescentes, a partir de encontros semanais que foram realizados para a discussão dos temas disparados por diferentes recursos e materialidades mediadoras.

As atividades na instituição foram desenvolvidas através de debates e conversações, nas quais os adolescentes expressaram suas posições sobre determinados assuntos, indicando como se projetam e se representam no âmbito social. Assim, como base em perspectiva pesquisa-intervenção, a proposta vislumbrou a criação de um espaço de interlocução que propiciasse a participação dos grupos sociais na busca de soluções para as problemáticas vividas, envolvendo um processo de compreensão e mudança da realidade.

A sistematização das análises e discussão dos resultados possibilitou a estruturação de dois eixos de significação que, de um lado, agregou os elementos atribuídos pelos adolescentes como fundantes para a constituição da Cidadania, e de outro, contemplou os fatores que impossibilitam, distanciam ou criam atalhos que desfavorecem as condições para terem assegurados seus direitos de forma satisfatória.

No que se refere ao primeiro eixo, intitulado *Constituição e ação para a Cidadania*, foram definidos três núcleos de significação que enfatizam que a Cidadania é significada pelos adolescentes como um processo de construção que demanda a qualificação de diferentes espaços, como a escola, o lazer, assim como as possibilidades de conhecer-se a partir do debate de temas polêmicos e negligenciados pelas Instituições Educacionais.

No entanto, evidenciamos que a realização de atividades de produção de ideias e posicionamentos a partir dos significados atribuídos pelos adolescentes quanto à configuração da Cidadania, possibilitou apenas o reconhecimento das condições necessárias para a sua constituição a partir de suas necessidades e realidade vividas, como por exemplo, ao significarem a escola e o lazer como uma das esferas do desenvolvimento. Porém, fato preocupante, é a negligência das dimensões como a arte, cultura e a constituição e respeito ao outro, a partir das configurações de gênero e sexualidade.

As atividades desenvolvidas tiveram como pressuposto o respeito a cada fase, cada nuance do desenvolvimento infanto-juvenil, com ações embasadas no diálogo, no respeito e no convívio social cooperativo. Propiciaram a um dos grupos de adolescentes a oferta de vivências que potencializem o entendimento dos elementos que nos integram, mas também que nos diferenciam e particularizam, no entanto, muitos dos elementos discutidos são distantes das

realidades vividas e parecem ter sido debatidos por alguns adolescentes propiciando apenas a naturalização dos conhecimentos cotidianos.

Conhecimentos cotidianos estes que parecem ser a base da atribuição de significados do segundo núcleo intitulado *Vulnerabilidade: naturalização do contexto e da realidade vivida*, que contempla a significação focada no desvelamento das condições de vida relacionadas à evidência das drogas, do uso da violência e por fim, da compreensão da vulnerabilidade como condição social inalterável.

Os elementos de significação apontados neste segundo núcleo, favorece não apenas o reconhecimento das condições e condutas que os adolescentes vivenciam em suas dinâmicas sociais, como nos alarma para o conhecimento do empobrecimento de seus repertórios e estratégias relacionais, decorrentes da vulnerabilidade não apenas econômica e social, mas acima de tudo, cultural e simbólica, demarcadas pelo processo de naturalização das condições de vida adversas a que vivem.

Consideramos que, com base no reconhecimento e desvelamento das realidades vividas pelos adolescentes, foi possível o desenvolvimento de temáticas que aprofundassem a perspectiva vivida, com o intuito da mobilização de novas significações, defendemos que este processo de desvelamento foi um primeiro e necessário momento relacional com os adolescentes.

Entendemos que a problematização das questões sociais, finalidade e meio de nossas intervenções, favoreceu a atribuição de significados, que em suas diferenças e contradições, deflagra a contrariedade, elemento de análise necessário para a potencialização da divergência e exacerbação do conflito, possibilitando ultrapassar a vivência individual, desvelando condições históricas e sociais.

Neste sentido, podemos constatar que as ações indicam favorecimento da prática de princípios, como respeito, solidariedade, tolerância e preocupação com a comunidade e com o meio ambiente, assim como um repensar sobre as representações que assolam a constituição de suas vivências como, por exemplo, violência, o preconceito, as questões de gênero, entre outros. Assim, pôde ser alarmada a dificuldade de expressão de alguns dos adolescentes no que se refere à discussão de algumas temáticas, com falas ainda vinculadas a representações focadas em estereótipos, preconceitos e reproduções, assim como falas e compreensões que potencializam novas análises e possibilidades de enfrentamento social.

Para tanto, podemos evidenciar que o uso das materialidades mediadoras utilizadas como estratégia metodológica, possibilitou a percepção dos significados que os adolescentes

atribuem a partir de suas vivências. Neste sentido, as ações mediadoras estabelecidas possibilitaram analisar os processos de constituição do sujeito, sobretudo as relativas às suas condições materiais de vida e de desenvolvimento, visando à promoção do desenvolvimento da consciência de si, do outro e das relações sociais estabelecidas.

No entanto, temos clareza que, para que possam ser ressignificados, os elementos da constituição da Cidadania e desnaturalização das condições de Vulnerabilidade, serão necessárias relações e intervenções alinhadas a esta finalidade, como outras novas tentativas de mobilização e configuração e com o investimento na análise de como as interações favorecem a apropriação dos signos que medeiam o processo de desenvolvimento infanto-juvenil.

Compreendemos que, os postulados da Psicologia Histórico-Cultural são possibilidades efetivas de análise complexa do processo de desenvolvimento com vista ao processo de humanização, pois primam por reconhecer a influência de elementos históricos, políticos e sociais, e levam em conta os mesmos elementos na vida de cada sujeito, com base na compreensão de que homem, como espécie, é um ser natural, isto é, um ser composto biologicamente, mas que não está acabado, pois sua constituição depende das suas relações sociais.

Fica evidente que as temáticas que envolvem a discussão das temáticas em Direitos Humanos é profícua para os espaços de desenvolvimento infanto-juvenil, assim como debate presente nas escolas. No entanto, consideramos que, as análises tecidas por este estudo, podem ser elementos disparadores de novas discussões, com o intuito de provocar possibilidades de envolvimento, como uma proposta de desenvolvimento, com o objetivo de que os adolescentes tenham condições materiais, sociais e psicológicas de se apropriarem relacional e cientificamente dos elementos, demarcando possibilidades de enfrentamento e constituições sociais.

REFERÊNCIAS:

- ABRAMOVAY, M.; OLIVEIRA, H. O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. In Oliveira, H. (Org.) **Direitos negados: a violência contra a criança e do adolescente no Brasil** (pp. 29 – 53). Brasília: UNICEF. (2006)
- ABREU, S. E. D. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as teias do abandono**. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. v. 26, n.2, Brasília, jun., 2006. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng>. Acesso em: 22/06/2016.
- ANDRADE, M. A educação é um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos: Temas, questões e propostas**. Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008.
- ANDRADE, É. P. d. **A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: Relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação**. 403 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. (2014).
- ANJOS, F. F. O. **Dois mãos e o sentimento do mundo: Hélio Vasconcelos**. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médica. (1998).
- BARBOSA, L. M. R. **Ensino em casa no Brasil: Um desafio à escola?** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. (2013).
- BEZERRA, M. J. d. C. (2009). **A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: A necessária interlocução dos saberes**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2009.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 76 p.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em

SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (pp. 11 – 16).

CARMO, M. F. **A nova face do menorismo**: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Política Social) -Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CASTANHEIRA, S. F. **Formação docente para o ensino da leitura**. 2014. 326 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CLOT, Y. Vygotsky: a consciência como relação. **Psicologia & sociedade**, 26 (n.spe.2), 124-139, 2014.

COELHO, S. V. **Representações sociais de direitos humanos**: Um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária. 329 f. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. (2008).

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido e Significado e Mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 55 (2011). p 205-223 (ISSN, 1022-6508).

CUNHA, M. I. (1999). Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. In: Veiga, Ilma Passos; Cunha, Maria. Isabel da (orgs). **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus.

DIAS, F. C. d. S. (2007). **Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional**: Dilemas contemporâneos. Universidade de São Paulo.

DUARTE, N. Vygotsky e a Pedagogia Histórico-Crítica: A questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan. /abr. 2013.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 247-259, June 2016.

ELIAS, M. A. (2009). **Violência escolar e implicações para o currículo**: O Projeto Pela Vida, Não à Violência - tramas e traumas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FACCI, M. G. D. (2009). A intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico Cultural. In: Marinho-Araujo, C. M. **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. São Paulo: Alinea.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas, Mercado de Letras, 2011.

GARCIA, W. Educação Brasileira: da realidade à fantasia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999, p. 227-245.

GAVA, T. C. M. (2013). **Concepções sobre educação em sexualidade de profissionais da Rede Municipal de Educação em São Paulo**. 101 p. Tese de doutorado. Escola Paulista de Medicina. Pós-graduação em Medicina Preventiva. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). 2013

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. Tese (Doutorado em Psicologia). - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Campinas, 2010.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva (UFSC)**, v. 28, p. 677-694, 2010.

GONZALEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa psicológica**. São Paulo: Pioneira, 2005.

GUZZO, R. S. L. Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. São Paulo: Alínea, 2005. (pp. 17 – 29).

JULIANO, M. C. C. **Rede família: uma tecnologia social e seu diálogo com a promoção de resiliência comunitária e a educação ambiental**. 2013. 222p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: **Summus**, 1992.

LAVORATTI, C. (2013). **Tecendo a rede de proteção**. Setor de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. (2013).

LEITE, V. J. (2014). **Impróprio para menores? Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. 1978. In: Arquivo Marxista na Internet, 2000. Disponível em http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em 04/06/2015.

LÉPORE, P. E. **Profissionalização e acesso ao trabalho para os jovens: elementos sociojurídicos**. 2014. 183 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123354>>.

LIBÂNEO, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28

LIRIO, F. C. (2013). **Avaliação da implementação das ações de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas de ensino fundamental do bairro do Guamá – Belém- PA**. Tese de doutorado.

LONGO, I. S. (2008). **Conselhos tutelares e escolas públicas de São Paulo: O diálogo preciso**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2008

LURIA, A. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo, Ed. Ícone, 1991.

LURIA, A. R. VIGOTSKII In: VIGOTSKY, Lev Semenovitch. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone editora, 2014. 13ª edição.

MACHADO, C. **Educação e direitos humanos: trajetórias de Porto Alegre no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2014. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARQUES, P. (2008). **Implementação de política pública: Uma leitura a partir da esfera federal: política de atendimento do adolescente em conflito com a lei no Brasil**. Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Educação

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 250 f. Tese de livre-docência. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2011.

MENDONÇA, D. F. C. (2013). **O Direito à educação e a atuação do Sistema Judiciário e Extrajudiciário em Irecê-BA**. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. (2012-2013).

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 77-85. 77

MOREIRA, D. P. (2015). **Concepções de gestores da saúde sobre violência sexual contra crianças e adolescentes**. Universidade de Fortaleza.

MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **JANUS, LORENA**, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004.

MORGAN, D. L. The Focus Group Guidebook. **Thousand Oaks**: Sage, 1998.

NERY, M. A. **Jovens em tempos de direitos: percepções e ambiguidades**. 2012. 130 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101570>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 4 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: < www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso: 17 de setembro 2016

PALMA, Y. A. (2014). **Gênero, família e escola: A homomaternidade na sala de aula**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014.

PAULA, F. M. A. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PEREIRA, M. **Desenvolvimento Psicológico Segundo Vygotsky: Papel da Educação**. UNISAL/SP. Texto elaborado a partir do Projeto Interdisciplinar: "A natureza, o homem, a cultura e o lugar da educação", desenvolvido no 2º período do Curso Normal Superior (CNS) -UEMG/FUNEDI - ISED/ISEC, 2002.

PIETRO, A. T. **A ecologia da violência sexual contra crianças e adolescentes: redes de proteção e uma intervenção positiva**. 2013. 197 p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS. 2013

PINO, A. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo, **Cortez**, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Revista Educação e Sociedade**, 21(71), 45-78. (2000, julho).

RIBEIRO, A. C. (2014). **Adolescente que vive com HIV/AIDS e sua família: Elementos do cuidado à saúde**. Escola de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

RIBEIRO, M. F. M. (2013). **Estresse parental em mães de bebês, crianças e adolescentes com paralisia cerebral**. Tese de doutorado. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Universidade Federal de Goiás. 2013.

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos: Temas, questões e propostas**. Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008.

SANTOS, P. F.; GOMES, C. PIBID e a educação inclusiva: uma análise da formação inicial a partir dos anais do Enalic 2011-2014. In: **III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Paulista de formação de educadores, 2016, Águas de Lindóia. III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Paulista**

de formação de educadores: por uma revolução na área de formação de professores. UNESP/PROGRAD: Recurso Eletrônico, 2016.

SANTOS, P. F.; GOMES, C; O Pibid e a formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História** (2014): 243-259.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. F.; GOMES, C. Educação Inclusiva e Humanização: Perspectivas para a formação e atuação docente sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP - Universidade Estadual Paulista, Águas de Lindoia – SP, ISSN: 2357-7819, (p. 9024-9036). 2014.**

SILVA, R. d. C. e. (2011). **De Abaiara a Bissau: Por uma (e)Educação com adolescentes, sem a adolescência**. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2011.

SOUZA, V. L. T. **O lugar dos afetos nas relações escolares: um estudo do desenvolvimento e aprendizagem em práticas educativas**. Projeto de Pesquisa e Produtividade. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. (2013). Vygotsky's contributions for understanding the psyche. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 3, p. 355-365.

SOUZA, V. L. T.; VENANCIO, M. M. R. Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 32, p. 163-185, jun. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100010&lng=pt&nrm=iso>.

TOMAZONI, A. M. R. (2014). **Práticas e reflexões sobre educação alimentar: Uma narrativa interdisciplinar**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TORRES, I. S., (2010). **A Fraternidade como categoria política: Princípio anunciado na educação brasileira**. Universidade Federal de Uberlândia.

TORRES, C.; BALLESTRERI, R. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. s/d (mimeo)

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

VALIATI, M. R. M. S. (2014). **Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: Fatores de risco e intervenção precoce nos centros de educação infantil**. 191 f. Tese de Doutorado. Setor de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2014

VAN DER VER, R. & VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. São Paulo, **Loyola**, 2014

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone editora, 2014. 13ª edição.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas, tomo IV**. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fonte. 1934/2005

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV** – Paidologia del adolescente. 1934/2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social de Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo. Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madri: Visor/MEC. (1995). (Originalmente publicado em 1927).

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – v. II**. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, p. 11-348. (Original de 1934). 1989.

VYGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2003.

VYGOTSKY, L. S. O problema da consciência. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. Martins Fontes: São Paulo, 1934/2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004

ZUCCHI, E. M. (2014). **Teste anti-HIV na perspectiva dos jovens: Obstáculos e desafios para os programas de prevenção**. Tese de doutorado. Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo. 2014

APÊNDICE A - PLANOS DE TRABALHO

PROJETO MEDIAÇÃO: Interface Saúde e Educação



Poliana Fernandes dos Santos



EIXO	INDICADOR DO EIXO DA AÇÃO
	Saúde Física, Mental e Social
X	Direitos Humanos
	Corpo e Movimento
	Meio Ambiente

ATIVIDADES DO EIXO DE DIREITOS HUMANOS:

ATIVIDADES	OBJETIVOS
	Apresentação de teatro e música dos alunos, em comemoração ao aniversário da ONG.
Cidadania	A importância dos Direitos Humanos para qualidade de vida das pessoas.
Desigualdades sociais	Comparar grupos sociais, classes sociais e as relações entre estes para consolidação de conceitos.
Gênero e Sexualidade	Discriminar a diferença entre gênero e sexo; debater as relações de gênero. Refletir nas diferenças entre meninos e meninas/ masculino e feminino.
Diversidade Cultural	Músicas e vídeos que abordem as diferentes culturas, para que se trabalhe com os alunos a questão do respeito a diversidade.
Relações étnico-raciais	Filme sobre os indígenas brasileiros; Imagens para debate sobre a cultura afro; Discussão sobre a miscigenação.

PROJETO MEDIAÇÃO: Interface Saúde e Educação

Julia Oliveira Comonian

Priscila Perossi Salgado

ATIVIDADES DESENVOLVIMENTO HUMANO :

Eixos	Indicados do Eixo da Ação
Eixo 1	Biológico e Social
Eixo 2	Biológico e Psicológico
Eixo 3	Psicológico e Social

Tema	Objetivo
Minha família	Conhecer as crianças e conversar sobre as diferenças e semelhanças presentes na vida de cada um e entre a família real e a desejada.
Gênero	Refletir sobre os papéis sexuais e os estereótipos vigentes em nossa cultura, possibilitar o questionamento dos privilégios entre os sexos e perceber as diferenças culturais existentes
Violência	Passar um vídeo a fim de refletir sobre abuso sexual infantil seguido de discussões sobre os demais tipos de violência
Drogas	Estimular a reflexão sobre os motivos que levam uma pessoa a usar drogas.
Prevenção das drogas	Compreender os perigos que as drogas oferecem.
Perspectiva de futuro	Descobrir quais são os sonhos e ambições das crianças, a fim de entender suas perspectivas de futuro e estimulá-las para buscarem mais.
Autoestima e Diferenças	As crianças terem conhecimento de seu próprio corpo e descobrirem suas qualidades. Observar que cada pessoa tem características únicas e aprender a respeitá-las.
Reflexão sobre os temas abordados	Será realizado um jogo com as crianças a fim de testá-las sobre os conhecimentos obtidos durante as discussões dos encontros anteriores.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: “PROJETO MEDIAÇÃO: INTERFACE EDUCAÇÃO E SAÚDE”.

Eu, _____
 _____ (nome, idade, R.G., endereço, telefone, e-mail) abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da aluna/ pesquisadora *Bárbara Garcia Ferri* membro do curso de Biomedicina da Universidade Federal de Alfenas, e Orientadora *Claudia Gomes*, professora/ pesquisadora do Instituto de Ciências humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas.

Estou ciente de que:

(* *Os procedimentos da pesquisa não causarão em momento algum, desconfortos ou riscos a minha integridade física, psíquica ou moral.*

(* *Minha participação virá assim a beneficiar o estudo e o aprofundamento das análises que contemplam o desenvolvimento em uma perspectiva humana e relacional.*

(* **Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa ou ensaio clínico.**

(* **Estou livre para interromper, a qualquer momento, minha participação na pesquisa ou ensaio clínica, a não ser que esta interrupção seja contraindicada por motivo médico.**

(* **Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, bem como que os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.**

(* **Poderei contatar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Alfenas para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone (35) 3299-1067.**

(* **Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Profa. *Claudia Gomes*, sempre que julgar necessário, pelo telefone (35) 3291-1518.**

(* **Este termo de Consentimento foi confeccionado em duas vias, sendo que uma via permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.**

Alfenas, de _____ de 2015.

(nome, assinatura do voluntário ou representante legal)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “MEDIÇÃO INTERFACE SAÚDE E EDUCAÇÃO”, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “MEDIÇÃO INTERFACE SAÚDE E EDUCAÇÃO”

PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS: Claudia Gomes / Bárbara Garcia Ferri

ENDEREÇO: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro

TELEFONE: (35) 87035042 / (35) 91276243

OBJETIVOS: *Implementar ações de interface saúde e educação nas escolas públicas do município de Alfenas/MG para a qualificação dos espaços de desenvolvimento físicos, cognitivos, psicológicos e sociais de alunos, professores e comunidade escolar.*

JUSTIFICATIVA: As ações propostas com base nas temáticas - alimentação; sexualidade; saúde bucal; saúde do adolescente; atividade física; direitos humanos; saúde psicológica e o processo de ensino e aprendizagem; relações sociais; violência e paz; meio ambiente - são pautadas no compromisso da produção e promoção de ações a serem construídas de forma interativa e colaborativa entre os acadêmicos das áreas de Humanas, Biológicas e da Saúde e profissionais da educação das escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Alfenas/MG.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Para o estudo será necessário o preenchimento de um questionário composto por questões fechadas acerca das características do desenvolvimento físico, emocionais e social de filho ou responsável.

RISCOS E DESCONFORTOS: A presente pesquisa apresenta *risco mínimo* de exposição aos seus participantes. Os procedimentos da pesquisa não causarão, em nenhum momento, desconfortos ou riscos à sua integridade física, psíquica ou moral. No entanto, caso algum desconforto ocorra sua participação deverá ser interrompida a qualquer momento do estudo.

BENEFÍCIOS: Espera-se que os resultados dos trabalhos possam ser sistematizados e socializados nas escolas da cidade, com a oferta de oficinas, dinâmicas e estratégias

pedagógicas que favorecem a consolidação das instituições escolares como espaços plenos de desenvolvimento e ações de promoção de saúde.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação, assim como você também não receberá nenhum tipo pagamento. Da mesma forma, você tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade desta pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo, bem como os resultados gerais obtidos através da pesquisa, que serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Assinatura das Pesquisadoras Responsáveis: _____

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – CLAUDIA GOMES e BÁRBARA GARCIA FERRI – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na **Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep: 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br** sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, _____ de _____ de 20__.

(Assinatura do participante)

ANEXO A – CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PROJETO MEDIAÇÃO: INTERFACE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Pesquisador: Claudia Gomes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44528015.4.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.462.039

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa já aprovada pelo CEP com duração até 2017. A emenda refere-se apenas à ampliação do grupo de sujeitos pesquisados, incluindo-se um "n" maior, sem alteração de objetivos, metodologia ou caracterização de sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Implementar ações de interface saúde e educação em instituições de ensino básico e superior do município de Alfenas/MG para a qualificação dos espaços de desenvolvimento físicos, cognitivos, psicológicos e sociais de alunos, professores e comunidade.

Objetivos Secundários:

- Elaborar estratégias de apresentação das temáticas de saúde na escola aos diferentes públicos envolvidos; - Desenvolver recursos e instrumentos de acompanhamento e avaliação dos processos de desenvolvimento das diferentes facetas (físicas, psicológicas e sociais); - Socializar recursos e ações estruturais, relacionais e pedagógicas que contemplem a interface saúde e educação nas escolas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem alterações em relação ao projeto original. Bem avaliados e caracterizados, incluídas as

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.462.039

intervenções minizadoras e corretivas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O aumento do N/sujeitos pesquisados, neste caso, não interfere em questões metodológicas ou éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios ao projeto:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – presente e adequado
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – não se aplica
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – presentes e adequados
- f. Folha de rosto - presente e adequado
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado
- h. Outro (especificar) – Nenhum

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendação de aprovação da emenda.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_681955 E1.pdf	17/03/2016 14:00:47		Aceito
Outros	BGF - PROJETO TCC.pdf	15/06/2015 09:03:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO de ASSENTIMENTO.doc	15/06/2015 09:01:37		Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.462.039

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES MEDIAÇÃO.doc	15/06/2015 09:01:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS MEDIAÇÃO.doc	15/06/2015 09:00:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROPOSTA DE PESQUISA MEDIAÇÃO.doc	15/06/2015 09:00:32		Aceito
Folha de Rosto	PROJETO MEDIAÇÃO.pdf	27/04/2015 12:35:37		Aceito
Declaração de Pesquisadores	autorização do projeto mediação.pdf	24/04/2015 16:29:32		Aceito
Declaração de Pesquisadores	autorização para realização da pesquisa vinculada.pdf	24/04/2015 16:28:24		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 22 de Março de 2016

Assinado por:
Marcela Filié Haddad
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br