

REVISTA
PAULUS

Social

Ano 4 – Nº11 | 2022

DIÁLOGO, UNIÃO E FORMAÇÃO

O IMPACTO DAS DINÂMICAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL

· **QUEM FAZ O SUAS
ACONTECER**

ORIENTADOR SOCIAL – ENTRE
POTÊNCIAS E DESAFIOS!

· **REFLEXÃO**

O PERCURSO DO
PROGRAMA DIREITO
E CIDADANIA



PAULUS
SOCIAL



FAPCOM

Seja Comunicador de um **Novo Tempo**

Os cursos da FAPCOM estão na faixa de excelência do MEC. Investimos em qualidade e infraestrutura em nossos estúdios e laboratórios para que os alunos tenham uma experiência real.

A FAPCOM está entre as melhores faculdades de comunicação do Brasil, com formação integrada às áreas de comunicação, filosofia e tecnologia.

- ◆ Graduação
- ◆ Pós-graduação
- ◆ Extensão

Próxima às estações

Ana Rosa e **Vila Mariana** do **Metrô**.

      (11) 2139-8536

Rua Major Maragliano, 191 - Vila Mariana
São Paulo/SP - CEP: 04017-030



fapcom.edu.br

**PÓS
GRADUAÇÃO**

Especialização

Lato Sensu

Confira
**CONDIÇÕES
ESPECIAIS**
Inscrições abertas

VOCÊ PODE +
Faça FAPCOM.

Pós-Graduação

FAPCOM

2º semestre/2022 | Inscreva-se

DIÁLOGO E FORMAÇÃO



Ninguém é uma ilha. A existência humana depende de conexões. Nossa linguagem, valores, percepções... tudo é modelado pelas nossas relações e dinâmica de convivência. Sem conviver, nosso potencial nunca se manifestará de forma plena.

Mas como fomentar e fortalecer o ato de conviver? Quais dinâmicas, princípios e estratégias utilizar para garantir que um indivíduo esteja conectado com sua família e o território em que vive?

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos tem a missão de promover a convivência de seus atendidos através de uma pluralidade de atividades que fortaleçam seu senso de comunidade e convivência familiar. Buscando se debruçar sobre os diversos meandros que eclodem a partir dessa função, a presente edição da Revista PAULUS Social oferece diversas perspectivas sobre o cotidiano e desafios do SCFV na atual conjuntura.

Mais uma vez te convidamos para conhecer essas diversas leituras sobre algumas particularidades da Política Nacional de Assistência Social. Boa leitura!

Sumário



Capa

Dinâmicas de convivência

6

10

Quem faz o SUAS acontecer

Orientador social – Entre potências e desafios!



Quem faz o SUAS acontecer

A falsa dicotomia entre SCFV e Educação Integral: como essa falácia impede a concretização da proteção integral

14

20

Artigo

O percurso do Programa Direito e Cidadania



Crônica

Carta de uma jovem jornalista brasileira aos jovens do lado de lá

22

PAULUS
Social
REVISTA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL DA PAULUS

ISSN 2596-2264

A Revista PAULUS Social é uma publicação da PAULUS Social, responsável pelos Programas de Assessoramento e Serviços Socioassistenciais da Pia Sociedade de São Paulo

PAULUS

Rua Francisco Cruz, 229
Vila Mariana – São Paulo/SP

Diretor geral

Pe. Sílvio Ribas

PAULUS SOCIAL

Coordenador de Assistência Social

Alessandro Tiezzi

Gerente de Marketing

João Paulo da Silva, ssp

Coordenador de Marketing

Samuel Lima

Direção de arte

Thiago Lúcio

Comissão de publicação

Alessandro Tiezzi, Coordenador de Assistência Social; Alberto Nascimento Filho, Analista de Projetos Sociais; Mira Lopes, Analista de Projetos Sociais; Denilson de Castro, Analista de Projetos Sociais

Arte e diagramação

Regiane Gama

Reportagem

Alberto Nascimento Filho

Edição de texto

Alberto Nascimento Filho

Revisão

Lídia Kogawa

Colaboradores

Aline Figueiredo
Dílvia Ludvichak
Fábio Maganha
Larissa Lopes
Mira Lopes
Mônica Ferreira
Pedro Figueiredo
Samara Xavier

Edição somente digital

Contato

Assistência Social PAULUS
Tel.: 5081-7420
paulus.social@paulus.org.br
paulus.org.br

Fotos

Arquivo da PAULUS, banco de imagens iStock e Freepik

DINÂMICAS DE CONVIVÊNCIA

Por Redação

Supervisores dos SCFV mantidos pela PAULUS falam um pouco sobre o cotidiano e os impactos dos serviços em seus territórios.

Componente da Proteção Social Básica, a essência do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) está manifesta em seu nome: ser um espaço no qual os atendidos e a comunidade afunilam e fortalecem sua dinâmica de convivência social através das mais diferenciadas atividades e processos. Conforme observa Pedro Figueiredo, Supervisor do Centro PAULUS de Convivência – Vila Mariana (um dos três SCFV mantidos pela PAULUS em São Paulo), “é um lugar onde as pessoas que participam ficam em grupos e fazem as atividades propostas, que são do ‘percurso’. Estes servem para garantir as aquisições progressivas, como está colocado na tipificação nacional dos serviços socioassistenciais. É um serviço que funciona complementando o trabalho social com as famílias e atua para prevenir situações de risco e de vulnerabilidade social. Trabalhamos sempre em grupo, mas também pensando no indivíduo, na sua família, sempre buscando aproximar as pessoas dos integrantes da família e para que aquela pessoa desenvolva, além de habilidades, também a sua identidade, o seu sentimento de perten-

ça no território e seu protagonismo. É um serviço que trabalha também pra garantir os direitos básicos, seja de crianças, adolescentes, adultos ou idosos.”

Fábio Maganha, Supervisor do Centro PAULUS de Convivência – Osasco, complementa essa leitura: “Paulo Freire diz que ‘mundo não é: o mundo está sendo’. Então, para mim o serviço de convivência é esse organismo vivo. Ele deve estar em constante diálogo com a comunidade, com o território e com as demandas do lugar que ele tá inserido. É um espaço que deve estar em diálogo constante com a política de assistência social, bem como com as políticas públicas de educação, cultura, lazer, esporte... Além disso, é importante planejar e pensar esse serviço tanto quanto for possível com as pessoas que estão nele, que o frequentam.”

Mônica Ferreira, que atua como Supervisora no Centro PAULUS de Convivência – Freguesia do Ó, observa também como esse diálogo se manifesta com outros serviços da assistência social: “O serviço de fortalecimento de vínculo sempre tem reuniões nas quais buscamos fortalecer esses laços com a rede. Então nós

conversamos com as pessoas dos serviços da Secretaria de Saúde, as UBSs, o CAPS, hospitais, com a Secretaria de Educação e, sobretudo, com os serviços da Secretaria de Assistência Social de forma geral, através do CRAS. Com o CRAS nós fazemos encaminhamentos e conversamos com vários outros serviços da rede.”

A operacionalização cotidiana desse trabalho dialogado e plural demanda profissionais dotados de igual pluralidade: “Os trabalhadores do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo em geral são psicólogos, pedagogos, assistentes sociais...” sinaliza Mônica. Pedro acrescenta: “Existe uma gama muito grande de pessoas que trabalham nos serviços, tanto em relação a formação, geralmente são mais pessoas com formação em serviço social e muitos em outras áreas de ciências humanas. Em termos de cargos dentro do serviço, geralmente há uma pessoa responsável pelo administrativo, alguém que atua como gerente do serviço (ou no caso aqui da PAULUS, supervisora); e temos também os educadores ou orientadores sociais. Há também em alguns serviços os oficinairos, que não ficam tempo in-

tegral no serviço e geralmente, em mais de um serviço, tem pessoas responsáveis pela alimentação, pelos serviços gerais, além de gestores técnicos que garantem também o funcionamento do serviço. Então, em alguns locais você vai ter assistente social, psicólogo e dentro das instituições coordenadores, gerentes... variando de instituição pra instituição, mas o básico seriam esses trabalhadores.”

Pedro prossegue, “o público dos SCFV é muito amplo, pois existem serviços para crianças até seis anos, para crianças e adolescentes de seis a quinze anos, adolescentes e jovens de quinze a dezessete anos, jovens de dezoito a vinte e nove anos, adultos dos trinta aos cinquenta e nove anos e idosos de sessenta anos para cima. Cada serviço tem uma especificidade, tem objetivos: alguns são iguais, mas a maioria são específicos. Por exemplo, no serviço para adolescentes de seis a quinze anos existe um público prioritário, que podem ser crianças e adolescentes que foram encaminhadas pelo PET (que é o programa de erradicação do trabalho infantil), ou crianças e adolescentes com deficiências e

com prioridade pra quem recebe o BPC (Benefício de Prestação Continuada), crianças e adolescentes de famílias que são também beneficiárias de programas de transferência de renda, entre outros casos.”

IMPACTOS

Quando a atuação em rede é bem articulada, a existência de um SCFV altera intimamente a dimensão do território que ocupa. Mônica Ferreira observa que “um serviço de convivência e fortalecimento de vínculo aqui na região da Freguesia do Ó e Brasilândia tem um impacto e uma importância muito grande. Nós do Centro de Convivência PAULUS temos esse público composto

por crianças que vem da Brasilândia e região. Nós atendemos crianças que moram um pouco mais longe, mas acabam vindo de transporte escolar. Dentro do espaço do Centro de Convivência atendemos diversas demandas e percebemos cada vez mais como esse serviço é de extrema importância aqui. Muitas vezes nós atendemos crianças que querem apenas conversar, se abrir e muitas vezes não tem esse espaço e esse olhar para elas. A gente trabalha para que os orientadores possam atendê-las individualmente. As crianças buscam socialização, um olhar diferenciado, uma escuta.

“Um impacto que eu observo no serviço é a capacidade de estreitar o diálogo entre as políticas. Nós buscamos sempre fazer um estudo socioterritorial aberto e esse estudo é feito com as pessoas que estão na ponta; as professoras, a direção da escola, a direção da UBS, a gestão do CRAS, quando há um diálogo mesmo e de

verdade acontecem transformações que a gente propõe e elas voam. Então o impacto seria melhorar a qualidade de vida das pessoas do território por meio dessas conversas e dessas redes de apoio, além da garantia de direitos” sintetiza Fábio.

Pedro complementa: “O impacto do Serviço de Convivência no território é muito grande, pois ele acaba sendo um lugar de referência para os moradores do território, principalmente para quem o frequenta e é atendido nos serviços, mas também pra quem não é diretamente atendido, mas sabe que ele existe, sabe que funciona, como funciona, o que acontece, o que faz... e também por ser um local de proteção. Em muitas situações nas quais a criança, o adolescente ou o idoso estaria sozinho em casa, na rua ou em alguma situação de risco e de vulnerabilidade, essa pessoa pode estar no serviço, sendo assessorada. Então o serviço de convivência tem

um impacto muito grande porque ele vai reunir pessoas, vai trabalhar protagonismo, desenvolver a identidade da pessoa, pertença ao território, pertença a sua família, vai resgatar ali alguns valores, algumas tradições ou conheceres mesmo que são da família... Então isso tudo tem um impacto muito grande no coletivo que está ali em torno do serviço e na individualidade de quem é atendido; surgem novas habilidades e novos conhecimentos. Além disso, existem muitas pessoas que recorrem ao serviço para conseguir informações, por exemplo; uma família não sabe que ela tem direito ao acesso a um posto de saúde, a uma vacina, um remédio, e no serviço de convivência ela acaba recebendo essa informação ou até mesmo um encaminhamento. Então essa família passa a receber o que é de direito dela; esses são alguns dos impactos extremamente positivos que o serviço tem em seu território”.



Foto: Freepik.

QUEM FAZ O SUAS
ACONTECER

ORIENTADOR SOCIAL – ENTRE POTÊNCIAS E DESAFIOS!

Por Aline Figueiredo*

*Pedagoga, Assistente Social, pós-graduada em Gestão das Organizações da Sociedade Civil e Projetos Sociais. Formadora da PAULUS e idealizadora da assessoria “Teoria na Prática”.

Orientador Social, educador social, instrutor de oficinas, oficinairo, facilitador, monitor, entre outras tantas nomenclaturas... Quantas identidades têm o profissional que diariamente está na atuação direta do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)? Qual é de fato a função deste profissional de escolaridade de nível médio, sem piso salarial, sem sindicato e conselho de classe, sem graduação específica para a natureza do seu trabalho, que traz em suas vivências e bagagens, estratégias potentes capazes de propiciar um novo olhar acerca de realidades e contribuir de forma criativa, para novas perspectivas e visões de mundo? Quais os principais desafios que esta categoria enfrenta? Quais desafios transversais dizem respeito à Organização ao qual representa, que impacta diretamente no fazer deste profissional? Em que momento faz reflexões acerca da Política de Assistência Social e consegue diferenciar criticamente as ações assistencialistas? Possui tempo suficiente para planejar, executar e avaliar suas atividades bem como participar de capacitações continuadas?

Inicialmente, com essas reflexões, convide você a pensar a respeito da Política Pública de Assistência Social, prevista constitucionalmente como um direito, desde 1988, resultante de um processo histórico de lutas, militâncias e movimentos sociais importantes, para descaracterizar ações assistencialistas e de caridade, realizadas por Instituições religiosas e filantrópicas, e objetivar a garantia de uma política de Proteção Social afirmativa de direitos, prestadas “a quem dela necessitar”, independente de raça, gênero, religião, renda e contribuição à seguridade social (BRASIL,1993). A Assistência Social, que anteriormente tinha programas e projetos para ocupação do tempo, desenvolvida em núcleos comunitários, voltada ao enfrentamento a pobreza, hoje possui normativas e legislações específicas, firmadas em um Sistema Único de Assistência Social (SUAS) desde 2005, que traz em seu conteúdo, parâmetros para a implantação e execução de programas, projetos, serviços e benefícios, capazes de incidir positivamente na vida de famílias e erradicar ou minimizar situações de desproteções sociais e relações subalternas.

Um destes serviços previsto na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009), no âmbito

“ Importante esclarecer que o orientador social é o profissional, de contratação obrigatória, que compõe a equipe, atua constantemente junto aos grupos socioeducativos e é responsável por propiciar um ambiente de convívio saudável, participativo e democrático. ”

da Proteção Social Básica é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, ofertado a população que se encontra em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, realizado diretamente pelo poder público, sob responsabilidade do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), complementar ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e/ou em parceria com Organizações da Sociedade Civil (OSC), devidamente inscritas no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), via termo de colaboração e/ou de fomento.

Nesse contexto, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS (2006) traz em seu conteúdo, além dos princípios, diretrizes para a gestão do trabalho no campo ético, capacitação continuada, matrizes para o cofinanciamento, a pactuação de quais são as equipes de referência para cada Serviço. Dentre os profissionais que compõe a equipe do Serviço de Convivência, está o profissional de nível médio, ao qual a resolução do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS nº 09, de 15 de abril de 2014, ratifica e reconhece a ocupação do Orientador Social / Educador Social, com as finalidades e funções detalhadas, diretamente relacionadas aos objetivos do SUAS.

Importante esclarecer que o orientador social é o profissional, de contratação obrigatória, que compõe a equipe, atua constantemente junto aos grupos socioeducativos e é responsável por propiciar um ambiente de convívio saudável, participativo e democrático. Já o facilitador de oficinas é o prestador de serviços que pode atuar em parceria com o orientador social, trazendo suas habilidades artísticas, esportivas, culturais entre outras, para potencializar os grupos de convívio, cuja contratação é opcional. Dessa forma é importante dizer que grupo socioeducativo não é o mesmo que oficina.

O grupo é um instrumento metodológico! Ele não é espontâneo. Não é um aglomerado de pessoas. São organizados a partir de ciclos de vida dos usuários, utilizando a estratégia de percurso, a partir dos eixos estruturantes, que se complementam com os temas transversais, planejados de forma intencional, com o envolvimento e a participação dos usuários. Logo, as oficinas potencializam e qualificam os grupos, utilizando atividades recreativas, de arte, cultura, esporte e demais, como meio para a concretização do trabalho e não a finalidade em si.

Portanto, em um processo seletivo para a contratação destes profissionais, para que não haja prejuízos na fragilização e rompimento de vínculos com os usuários, despesas administrativas, desligamentos frequentes e rotatividade de profissionais, a Organização precisa ter clareza do perfil profissional desejado, para cumprir sua proposta política pedagógica, alinhada à missão, visão e valores, em harmonia com os objetivos do Serviço de Convivência.

Essa discussão é importante, pois é comum observar nas contratações, Organizações que atuam com grupos numerosos de usuários e nas vagas divulgadas, que não publicam ao certo qual a real função que o profissional vai desempenhar, seja por desconhecimento da necessidade ou mesmo por que deseja um orientador social ou oficinairo “tarefeiro”, para apoio em funções muitas vezes, que não são de sua competência. Às vezes, o orientador social apresenta um perfil mais voltado para oficinairo, quando sua contratação se dá pela habilidade e não pela condição que possui de conduzir grupos socioeducativos, com estratégias diferenciadas, dentro de uma sequência lógica e objetivos específicos. Nesse sentido é importante repensar as contratações e discutir a importância de olhar mais para as competências e multiplicidades do orientador social, do que sua habilidade específica em desenvolver uma ou outra atividade pontual.

Mediante o papel do orientador social e a construção da identidade de sua categoria, podemos a partir de várias perspectivas, analisar a resolução CNAS nº 09/2014 citada acima e observar que parte diz respeito ao desenvolvimento de atividades socioeducativas de convivência e socialização, sob a responsabilidade deste profissional, parte, detalha a importância de planejar, executar, monitorar e sistematizar as atividades individuais e coletivas e por fim, aponta diretrizes e formas de apoio aos técnicos de referência e demais membros da equipe, visando à atenção, defesa e garantia de direitos dos usuários e seus familiares. Mas como essa resolução se conecta com a prática cotidiana?

Um excelente exercício para amadurecer essa conexão teórica de análise do fazer profissional que a resolução traz, com a prática profissional, visando uma atuação cada vez mais humanizada e multidisciplinar, é o curtigrama. A partir dele você identifica o que gosta e faz; o que gosta e não faz; o que não gosta e faz; o que não gosta e não faz. Essa reflexão traz aspectos que dizem respeito aos desafios específicos do orientador social e outros que são transversais aos demais membros da equipe.

Para exemplificar esses desafios, podemos olhar no universo de atendimento dos orientadores sociais, fenômenos como desinteresse dos usuários, evasão, pouca contribuição na ampliação de repertório, atividades que não se conectam com o desejo do público, falta de criatividade e tempo para planejar as atividades com qualidade, dificuldades em trabalhar de forma integrada com os demais profissionais, barreiras significativas para atendimento do público prioritário, falta de materiais para o desenvolvimento das atividades, entre outras inúmeras situações. Quando olhamos para essas questões, com-

preendemos que ainda, muitas vezes, o Serviço prestado não alcança os objetivos estabelecidos na Política Pública, ao mesmo tempo em que, trabalhadores estão diariamente se reinventando, buscando novas estratégias e abordagens para manter a qualidade do atendimento, sem levar em consideração ou reconhecer que esses pontos importantes de atenção, que os cercam, fragilizam a estrutura e a oferta, quando entram em conflito com o planejamento, até então, pensado de forma intencional aos usuários.

Em um universo maior, quando falamos dos desafios transversais da Organização, lidamos com o orientador social desenvolvendo atividades que não são de sua competência, com condições precárias de trabalho, poucos recursos tecnológicos disponíveis, lidando com divergências entre o fazer da Política Pública e o fazer Institucional, com baixa remuneração, pouco estímulo, ausência de *feedback*, falta de articulação com a equipe, troca de gestão constante, pouca harmonia entre colegas para facilitar o controle das situações adversas e demais intercorrências objetivas e subjetivas que estão presentes no dia a dia.

Como a Organização lida com todas essas questões? Há outros pontos que precisam de atenção? Como motivar os orientadores sociais e demais membros da equipe a seguir em frente? Como propiciar um atendimento integrado, de qualidade, com impacto esperado?

Conforme falado anteriormente, a Política de Assistência Social traz um grande arcabouço metodológico, com muitos referenciais práticos para sua execução, porém pouco consultado e utilizado em reuniões de equipe e planejamento Institucional. Muitas vezes, nos momentos de planejamento, o orientador utiliza sites genéricos de pesquisa, pois desconhece a riqueza de materiais, temas, objetivos previstos para cada faixa etária no alcance das potencialidades do Serviço de Convivência e até mesmo o próprio plano de trabalho da Organização, materiais estes que não lhe são apresentados e com toda certeza, faria a diferença na mudança de olhar ao pensar a oferta, de acordo com a demanda do território e do público atendido. Deixar estes materiais impressos, disponíveis para consulta e propiciar uma educação continuada dos profissionais, pautada na Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013), possibilita que trabalhadores reflitam acerca das suas práticas profissionais, discutam estratégias de trabalho, provoquem momentos de maior integração, visando novas abordagens, metodologias e intervenções qualificadas.

Movimentos como estes são fundamentais para afirmar o compromisso ético e político, nas Organizações aos quais representam, além de envolver os orien-



tadores sociais no apoio e participação nas articulações intersetoriais, em espaços de controle social como conselhos de direitos, fóruns, conferências e demais locais que possibilitam ampliar a visão sobre a Política Pública de Assistência Social, seus objetivos, metas, indicadores e necessidades de organização e sistematização de informações, para compor com os diagnósticos e estudos socioterritoriais, de forma teórica e prática, ressignificando seus saberes e fazer profissional.

Assim, espera-se contribuir na organização dos processos de trabalho, compreendendo que o orientador social é a base da política pública, pois de certa forma, sustenta a execução do Serviço de Convivência na prática, mas não participa da construção intelectual da mesma, pois há uma distância considerável nas relações hierarquizadas, que são reproduzidas institucionalmente, que ao mesmo tempo, o Serviço existe para combater.

A FALSA DICOTOMIA ENTRE SCFV E EDUCAÇÃO INTEGRAL: COMO ESSA FALÁCIA IMPEDE A CONCRETIZAÇÃO DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Por Samara Kelly Xavier e Silva

* Professora de história do SESI-SBC, professora da graduação e pós-graduação da FAPSS-SP, professora da pós-graduação Gestão e Serviços do SUAS da FAPCOM, formadora da PAULUS Social membro da Social Soluções. Com graduação em História pela UNESP-Franca, pós-graduada em Políticas Públicas e Direitos Humanos pela Faculdade Mauá, pós-graduada em Trabalho Social com Famílias pela FAPSS-SP e mestra em Serviço Social pela PUC-SP.

Dois anos depois do começo da Pandemia da COVID-19 trabalhadores das políticas sociais batalham para mensurar os agravos que as infâncias, especialmente as crianças negras, indígenas e pobres do Brasil vivenciaram e vivenciam, como evasão escolar, violência doméstica, sexual, trabalho infantil e coberturas vacinais. Além de evidenciar os estragos, temos também o desafio de retomar as veredas da proteção integral de crianças e adolescentes. Proteção essa prevista desde a Constituição Federal de 1988¹ até o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

O UNICEF Brasil – Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil (2022) aponta que os efeitos da pandemia foram e tem sido devastador para crianças e adolescentes principalmente pela suspensão de serviços da rede de proteção, somados ao isolamento social, à superlotação das unidades de saúde, fechamento das escolas como formas de conter a propagação do vírus.

O que testemunhamos foi um aumento dos riscos de maus-tratos, negligências, violência: física, psicológica e/ou sexual, racismo, discriminação étnica e/ou de gênero, trabalho infantil, bem como o aumento da pobreza e miséria. Ou seja, a pandemia agudizou o que há 32 anos o ECA vem combatendo. Segundo a reportagem de Vinícius Lisboa publicada em 13/07/2022 pela Agência Brasil na qual trata dos desafios dos 32 anos do ECA, através de dados da UNICEF Brasil, em 1990 uma em cada cinco crianças e adolescentes estava fora da escola. Três décadas depois e dos avanços promovidos pelo ECA, as permanências do neoliberalismo faz com que em 2020 uma pesquisa da UNICEF evidenciasse que 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos no Brasil não acessasse a educação formal, ou seja, não estavam na escola.

Tais dados convoca uma reflexão sobre o paradigma da proteção integral e como isso se faz pela lógica do cuidado integral à infância pela articulação entre as políticas sociais. Sendo assim, a análise acerca de como as políticas públicas integradas consegue efetivar tal proteção é ressaltada aqui exigindo a reflexão da relação entre a educação integral e SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculo.

¹A doutrina da proteção integral é adotada no artigo 227 da C.F. de 1988, bem como no artigo 1 e 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Vejamos o art. 227 da Constituição Federal: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". No ECA no artigo 1º temos: "Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente". E no artigo 4º lemos: "Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude."

Realçar essa discussão destaca a conexão entre o conceito de educação integral e o princípio da proteção integral, estabelecido em 1990 pelo ECA. De acordo com o Estatuto no artigo 3º, a proteção integral se traduz pela garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, que devem ter asseguradas todas as oportunidades e facilidades que lhes possibilitem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Entre os fatores determinantes para a proteção e o desenvolvimento das crianças e adolescentes certamente está uma educação e a assistência social sintonizadas com o conceito de integralidade.

A partir da segunda metade do século XX, a classe trabalhadora e seus filhos foram gradativamente incluídos na escola pública. Esse avanço, resultado da luta de classes e dos movimentos sociais na correlação de forças na contradição capital/trabalho foi necessário e fundamental que o país caminhasse na direção da universalização do ensino básico. Esse processo representou uma democratização quantitativa da educação, que não foi acompanhada, contudo, por um processo análogo de democratização qualitativa.

Nesse sentido, estabeleceu-se uma luta para que no paradigma da doutrina regular a educação integral desenvolva o fazer pedagógico para além do conteúdo, mas, tendo o educar como a não transferência de conhecimento, como partilha, troca. É também brincar, valorizar o lúdico, o imagético, a corporeidade, é reconhecer e valorizar as diferentes culturas e credos religiosos.

Em vista disso, Carlos Rodrigues Brandão (2006), Maria Júlia Azevedo Gouveia (2006), Isa Guará (2006) e Moacir Gadotti (2009) nos requisita a pensar e refletir as várias dimensões do conceito de educação integral. Tais análises pressupõe compreender que o conceito de educação integral não pode ser visto como simples expansão do tempo escolar, ou seja, o que se convencionou chamar de educação em tempo integral. Evidentemente, o período temporal destinado à educação é um elemento fundamental e determinante. Entretanto, o cerne da questão é a gestão qualificada desse tem-

po. É óbvio que simplesmente ampliar essas horas de permanência das crianças na escola ou em um serviço socioassistencial não garante a qualidade da vivência educativa e protetiva.

É pela lógica da proteção integral que o Brasil já construiu marcos legais que preveem necessariamente a cooperação entre políticas sociais. Isto é especialmente evidenciado no que se refere às relações entre as políticas de educação e de assistência social. Foi dessa forma que o Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024 (instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), afirma que o alcance das metas de melhoria do acesso, da permanência e do aproveitamento das crianças e adolescentes na escola, em todos os níveis, sejam eles: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, dependem, entre outros fatores, da existência de ações conjuntas entre as áreas da assistência social, da saúde e da educação, que ao garantirem um atendimento e acompanhamentos integrados a partir do trabalho em rede, favorecem a redução de problemas que podem afetar ou impedir a vida escolar e o desenvolvimento da população infantojuvenil, especialmente aos filhos das classes trabalhadoras e aqueles que estão no público prioritário previsto na PNAS – Política Nacional de Assistência Social. A meta seis do Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece que pelo menos 50% das escolas públicas deve oferecer educação em tempo integral, que pode ser realizada em parceria com organizações sociais ou em articulação com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, ou com entidades privadas de assistência social.

No que lhe diz respeito, a LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social (nº 8.742, de 7/12/1993), e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109, de 11/11/2009), preconizam que os serviços socioassistenciais devem promover o acesso dos usuários aos serviços das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes em cada território.

Um dos serviços previstos na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais carrega em seu fazer cotidiano essa garantia de acesso a outras políticas sociais é o SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Sua organização está para que o SCFV atenda por ciclos de vida, como o caso de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. Aqui se estabelece que esse serviço deve ser organizado como um espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As inter-

venções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social.

Sendo assim, ressalta-se não só a afinidade, as a necessária conexão e integração do SCFV com a educação integral, concretizando uma relação que por suas origens deve ser integrada, ou seja, cada política dentro de sua especificidade atue na responsabilização do cuidado integral das infâncias no Brasil, principalmente as pobres e que tem nos serviços socioassistenciais e nas escolas lugares de sobrevivência.

Nunca é demais lembrar que, de acordo com o SUAS - Sistema Único de Assistência Social, os SCFV devem operar em integração com o PAIF- Serviços de Proteção e Atendimento Integral à Família, ambos sob a gestão dos CRAS - Centros de Referência da Assistência Social, de modo a garantir convivência familiar e comunitária e orientação às famílias das crianças e adolescentes usuários dos SCFV. Assim, um modelo possível e interessante de educação integral e integrada pode ser posto em prática a partir da articulação entre a escola, o SCFV e o PAIF.

Em tempos de estado brasileiro que gera desproteção, desresponsabilizando-se de seu dever de garantir vida e reproduzindo a lógica protetiva neoliberal familiarista, onde de acordo com Miotto (2008), essa postura nefasta compreende que a proteção social cabe preferencialmente à família e que o Estado pode reduzir os serviços públicos enquanto proteção. Cabe lembrar que em 2014 foi normatizada pela Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01, editada conjuntamente pelo Ministério do Desenvolvimento Social e pelo Ministério da Educação em 18/12/2014, orientações para que gestores e equipes municipais integrem as ações do SCFV com a educação formal pelo Programa Mais Educação (PME).

Em 2009 Gadotti provocou uma série de reflexões com seu livro Educação Integral no Brasil: Inovações em processo, nesse texto ele expõe a ideia de que a educação integral se expressa com mais propriedade quando pensamos em uma escola “integral, integrada e integradora”. Ou seja, quando compreendemos que, para promover o desenvolvimento integral das pessoas, a escola precisa estar articulada a outras instituições, políticas sociais e setoriais, além de potencializar as oportunidades que os bairros, comunidades e cidades podem oferecer para o desenvolvimento dos seus cidadãos. O que se evidencia aqui é um princípio caro aos trabalhadores do social, que é a incompletude institucional, ou seja, para que as políticas sociais de educação e assistência social possam proteger integralmente crianças e adolescentes e suas famílias é necessário entender que nenhuma intervenção isolada proporcionará esse cuidado

integral, e nesse caso, no caso a educação integral nas escolas, para que ela possa ampliar sua capacidade de oferecer proteção social, prevenir evasões e fortalecer as trajetórias escolares dos educandos, a escola precisa necessariamente estar integrada a outras políticas sociais, somando forças com a assistência social, a saúde, o transporte, a cultura, o esporte e a geração de trabalho e renda para as famílias.

O que se evidencia aqui é um posicionamento contrário à concepção neoliberal de vida, de concepção de políticas públicas, de desenvolvimento, que busca incessantemente o lucro, o estímulo à competição, a meritocracia responsabilizando os indivíduos sobre sua vida, principalmente no que se entende como fracasso, a eficiência com a máxima economia de recursos – não importando os meios para se alcançar os fins.

Paulo Freire afirmou que:

“ Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo [visão do povo], que se manifesta nas formas de sua ação, reflete a sua situação do mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (1987, p. 87). ”

Foi a partir desse pensamento que Paulo Freire criou a expressão “leitura do mundo”, significando a necessidade de se conhecer profundamente a realidade, o que está no mundo, para nele intervirmos coletivamente. A pedagogia é ciência e arte da educação, que tem vocação interdisciplinar e transdisciplinar, disse Gadotti (2009), ele segue provocando a reflexão de que a pedagogia sendo ela social cria espaços e condições para o diálogo reciprocamente educativo entre as várias ciências e nos permite o reconhecimento de suas diferenças e semelhanças.

A educação integral precisa superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra e ainda com poucas exceções, conti-



nuamos a ensinar os educandos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua "cultura primeira", as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é vista no senso comum quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Temos a responsabilidade de trabalhar para superar isso, uma vez que política pública é dever do estado e direito de todo cidadão.

A escola precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Político Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis.

A escola de tempo integral deve ir para além da sala de aula, invadindo a área da assistência social. Maria Helena Guimarães de Castro (2006, p. 82) afirma que:

“

É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social. A escola não deve apenas constatar a existência da pobreza e do desemprego, mas também explicar porque existem periferias urbanas, pobreza e desemprego. Uma formação política é essencial.

”

A escola de tempo integral, como prevê a LDB², é entendida como um direito de cidadania. É um direito dos responsáveis pelas crianças e adolescentes – geralmente mulheres – de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham, mas também, são atendidas e acompanhadas por outras políticas sociais, como a política nacional de assistência social.

Por fim, sendo o Brasil um país com amplo arcabouço teórico-metodológico-legislativo, muito avançado em comparação a outros países, mas capacidade questionável e contraditória para promover a concretização dessas normas nos diferentes contextos de sua realidade social tão diversa e desigual, não basta apenas as normas estarem vigentes que automaticamente haverá a concretização prática da articulação entre educação integral e proteção social integral. É preciso que os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Municipais de Assistência Social, os Conselhos Municipais de Educação, as organizações não governamentais, os movimentos sociais, as famílias e a sociedade em geral pressionem os gestores públicos para o avanço nessa direção e que seja instaurado um processo transparente de discussão sobre a disponibilidade de recursos orçamentários para que os Governos Municipais ampliem a criação dos SCFV, reconheçam e estabeleçam parcerias com as organizações não governamentais que atuam com competência técnica e compromisso ético em seus territórios, e promovam a articulação entre as escolas e os serviços socioassistenciais, tendo em vista fortalecer a educação e a proteção integrais das crianças e dos adolescentes em todo o país.

²A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu artigo 34, prevê o "aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral". O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, na mesma linha da LDB, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes: "a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência." (PNE, 2000, p. 65).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília, DF: MMA, 2005.

CASTRO, Maria Helena de. Tecendo redes para educação integral. In: Seminário nacional tecendo redes para educação integral. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. Editora e livreria Paulo Freire, São Paulo, 2009.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. "Educação integral com a infância e a juventude". In: Educação integral. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 77-85, segundo semestre de 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. "É imprescindível educar integralmente". In: Educação integral. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 15-24, segundo semestre de 2006.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024.

O PERCURSO DO PROGRAMA DIREITO E CIDADANIA

Por Redação

O Programa Direito e Cidadania (PDEC) compõe as ações de Assessoramento da PAULUS (Resolução do CNAS 27/2011), com abrangência nacional. A ação é desenvolvida com formações contínuas e planejada para educadores sociais e demais profissionais atuantes nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) sejam eles de execução direta ou indireta. Conduzido por um fazer específico – com o uso do livro como estratégia de convivência e fortalecimento de vínculos –, que dialoga com a estrutura institucional composto pelo Centro PAULUS de Produção (Gráfica) e a presença fundamental do Departamento Editorial da instituição. O Programa acontece em etapas, as primeiras exclusivamente internas e as demais em articulação com as parcerias locais.

Da seleção dos livros

A primeira etapa interna é a de seleção dos livros que comporão o kit, este momento é conduzido pelo Editorial com suporte da PAULUS Social, como nos explica Dília Ludvichak, editora assistente: “Nossa contribuição, como departamento editorial, é a elaboração dos livros que compõem o kit que será distribuído para as crianças e adolescentes, a cada edição do Programa. Durante todo o percurso, que contempla desde a elaboração do edital para o chamamento de autores interessados e a seleção atenta dos textos, até a impressão dos livros, cuidamos para que tudo esteja afinado com a proposta da PAULUS Social, e de modo muito especial, que os conteúdos dialoguem com o projeto e suas diretrizes, mas que ao mesmo tempo, preservem a qualidade de uma obra de literatura, onde, texto, arte, criatividade, ludicidade e encanto sejam prioridades”.

Com o saber do editorial, buscamos garantir tam-

bém que os conteúdos textuais e ilustrativos sejam pertinentes ao universo da criança, do adolescente, da pessoa idosa e da família no geral, de modo que existam títulos que possam estabelecer conversas com os ciclos de vida e com a diversidade familiar e territorial.

Neste sentido, Dília complementa: “Para isso, contamos com um time de profissionais parceiros, autores e ilustradores que constantemente pesquisam e se qualificam, para atender às demandas do exigente público leitor”.

Da feitura dos livros

A segunda etapa interna é a de feitura dos livros. Uma vez selecionados os títulos, com toda a parte de diagramação, revisão e ilustração concluídas, é chegado o momento da impressão. É no Centro PAULUS de Produção, parque gráfico localizado em Cotia/SP, que os livros tomam corpo definitivo. Com equipamento e profissionais de ponta o montante de cerca de 80 mil livros são impressos, separados em kits e distribuídos conforme demanda apresentada pela PAULUS Social. O kit é composto por cinco livros e dois são selecionados para ser diretamente trabalhados na formação, quarta etapa do Programa.

Das parcerias

O Programa está presente nas cinco regiões do País. Seu alcance é possibilitado pela presença da PAULUS com suas livrarias e também por parcerias estratégicas estabelecidas com organizações da sociedade civil, conselhos e secretarias municipais etc. São esses parceiros que articulam a rede de serviços locais, que recebem e distribuem os kits para que eles cheguem aos seus destinatários: os

usuários dos SCFV. Sobre esse aspecto, Dília pontua que “parte do Programa contempla a formação de leitores, que, estimulados por meio da leitura e da literatura, – desejamos nós –, consigam ampliar o senso crítico, e por consequência, ampliem também uma percepção sensível sobre a sociedade e o mundo em que vivemos. Primeiro passo para qualquer mudança”.

Importante dizer que, em razão do compromisso e dedicação das parcerias locais, o Programa alcança grande número de municípios por elas articulados, proporcionando maior capilaridade e injetando substancial qualidade na execução desta ação de assessoramento.

Da formação

A formação acontece nos municípios em local próprio da PAULUS (livrarias) ou em local disponibilizado pelas parcerias. São 16 horas de formação distribuídas por dois dias consecutivos. São deslocados um profissional da PAULUS Social e o profissional que aplica a formação de acordo com a metodologia desenvolvida exclusivamente para o Programa. Além dos aspectos normativos a formação conta com o exercício da elaboração de percursos orientados pelos temas presentes nos livros escolhidos para ser objeto de reflexão durante o processo formativo.

Tipicamente ofertada para 50 profissionais, especialmente educadores sociais, a formação fomenta o diálogo, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática cotidiana, a revisão e atualização das normativas que dizem respeito à execução do serviço.

Do monitoramento

Ação ofertada com total gratuidade, um Programa com tal alcance e importância exige um olhar atento e

ferramentas de observação e avaliação de impacto que nos possibilitem apontar de que modo nossos passos estão firmados no caminho intersubjetivo da trajetória de cada local pelo qual transitamos e permanecemos presentes, dado o caráter contínuo da oferta. No horizonte, essa avaliação acena para o direcionamento que devemos seguir e nos sinaliza em como fundamentar nossa caminhada ao encontro daquilo que em última instância objetivamos: a consolidação do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), em especial na perspectiva dos usuários e profissionais dos SCFV. Para atender a esse chamado necessário, inquestionável e de profunda relevância na estruturação do Programa a PAULUS Social desenvolve ao final de cada ano o Monitoramento do Programa Direito e Cidadania.

Fazendo uso de um ganho oriundo da experiência do desenvolvimento de formações *on-line* nos anos de 2020 e 2021, o monitoramento passou a ser realizado, desde o referido período, por meio de formulário *on-line* encaminhado para os profissionais que participaram da formação. Fazendo recorte regional, de atuação e, principalmente, considerando qual o ganho que a participação na formação proporcionou no cotidiano do serviço, tanto na prática do educador social quanto na experiência dos usuários com o kit recebido.

Resultados

Desde sua concepção, o Programa Direito e Cidadania realizou centenas de formações, para profissionais de cerca de 250 municípios Brasil afora. Tendo seu material de apoio alcançado milhares de crianças, adolescentes e suas redes de afeto: seja ela familiar, de amigos, vizinhos etc. Atendendo a marcha do tempo, o Programa Direito e Cidadania vem sendo reestruturado para melhor atender às demandas locais em suas especificidades. Aguardem.

CARTA DE UMA JOVEM JORNALISTA BRASILEIRA AOS JOVENS DO LADO DE LÁ

* Larissa Lopes é estudante de Jornalismo na FAPCOM (Faculdade PAULUS de Comunicação)

A quem esteja lendo,

Chamo-me Larissa Lopes, tenho 20 anos e moro no estado de São Paulo, uma das 27 unidades federativas do Brasil. Dividimos a mesma geração do século 21 que circula neste planeta que chamamos de Terra. Mas, tenho certeza, essa deve ser uma das poucas — e talvez a única — coisa em comum que compartilhamos.

Em minha cabeça de criança do ocidente, por muito tempo achei que todos no mundo viviam como eu, afinal o olhar de uma criança é inocente, ignorante, enxerga apenas a brincadeira e espera as horas de comer, dormir e brincar.

Por outro lado, uma criança que vive em contextos de guerra e violência, certamente, não terá as mesmas “responsabilidades” que tive. Quando cresci a ponto de ter idade para a escola, adorava especialmente as aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia. Sempre fui “de Humanas”, como costumamos dizer aqui no Brasil.

Lembro-me de um dia na escola: eu estava no sexto ano escolar, tinha apenas 11 anos e havia me enfiado em uma sala de aula durante o intervalo — período em que, normalmente, as crianças estão comendo e correndo com seus amigos. Nesta escola, eu não tinha muitos amigos, mas adorava estudar. Então, lá estava eu, na sala de aula, fora do horário, diante de um mapa mundi enorme que ficava colado na parede; era a única sala da escola que tinha um exemplar daqueles. Fiquei olhando, fascinada, de um continente para o outro, observando as fronteiras, as cores, imaginando o quanto eu era pequena diante de tantos territórios.

Não sei dizer ao certo o motivo, mas desde criança acho que sou um espírito velho dentro de um corpo novo, então, no fundo, sentia que eu estava a olhar lugares que já conhecia, como se os tivesse visitado em vidas passadas. Neste dia, prometi a mim mesma que iria estudar muito para saber um pouco de cada país que tinha acabado de aprender o nome, ainda que a escola pública em que eu estava matriculada não ensinasse tanto aos alunos. Para divertir você, vou lhe contar uma curiosidade: naquele dia, descobri a existência do “Togo”, localizado na África; achei incrível o fato de existir um país tão pequeno em nome e em território.

Naquela época, em 2012, eu não fazia ideia do que estava acontecendo do outro lado do mundo. Também não sabia que meninas da minha idade podiam estar sendo proibidas de irem à escola; como hoje, mesmo em 2022, acontece com jovens afegãos.

Como disse, estudei em escolas públicas por toda a minha vida; aqui, no Brasil, o ensino público salva e dá oportunidades a muitas pessoas que não teriam a chance de estudar se tivessem de pagar. Mas, ainda assim, é um ensino deficiente por diversos motivos. Muitos dos conteúdos ensinados nas escolas públicas se repetem ao longo das séries, ou porque faltam professores para avançar no ensino, ou porque a maioria dos alunos não conseguiria acompanhar. É uma realidade triste. Mas sei que não posso mais usar isso como muleta para justificar a minha falta de conhecimento sobre o mundo. Hoje, com 20 anos, tenho acesso à Internet e a materiais que muitas pessoas não têm — e reconheço os privilégios.

Voltando: cresci com o que pude saber sobre cada país do mundo. É impressionante, mas acabei sabendo mais sobre os Estados Unidos do que sobre a Palestina, por exemplo. E, aqui, associo essa “culpa” também à mídia tradicional, seja o rádio, a televisão, os portais de notícias, os jornais dos bairros em que morei.

Pouco se fala sobre a Ásia e a África, em parte pela distância geográfica, claro, mas sabemos muito bem por quais outras razões isso acontece. Afinal, ouvimos falar, sim, de Portugal, da Alemanha e do Reino Unido, países europeus que também são distantes do Brasil.

Todos os anos, por exemplo, é tradição ligarmos a televisão na véspera do ano novo, em 31 de dezembro e assistirmos à clássica entrada ao vivo de um repórter para falar que “já é Ano Novo na Austrália”. A Austrália fica a exatos 15.569 quilômetros do Brasil. Até do Iraque ficamos mais próximos: são 11.374 quilômetros de distância.

Em compensação, posso dizer que ouvi, sim, coisas sobre a guerra na Síria; ela não me é desconhecida, apesar de eu não poder afirmar que sei tudo sobre ela; pelo menos, a mídia não falhou de todo em relação à Síria. Pode ter falhado (e há quem possa me dizer isso melhor) no tipo de cobertura que escolheram fazer.

No dia em que escrevo esta carta, completam-se 50 dias de guerra da Rússia com a Ucrânia. Solidarizo-me, especialmente, com as mulheres ucranianas que, além de terem sido desrespeitadas por um político do meu país, devem ser as que mais sofrem em meio a tudo isso: mães que tiveram de abandonar seus filhos, ou que os perderam, jovens que tiveram os sonhos interrompidos e meninas que não sabem se poderão voltar à escola. Sinto falta de ver, na mídia tradicional, um pouco mais sobre vocês, para além do número de pessoas que o povo ucraniano perdeu em cada ataque.

Agora, no último ano da faculdade de Jornalismo, fui-me recomendada a leitura do livro “Que eu seja a última”, da iraquiana Nadia Murad, publicado em 2019. Faltam palavras para descrever o choque que levei ao ler cada página. Mas deixo aqui um dos trechos mais impactantes, em minha opinião, em que Nadia resume as diversas violações que o Daesh fez contra o povo yazidi a partir de 2014:

Primeiro, tirou-nos das nossas casas e matou os nossos homens. Depois separou-nos das nossas mães e irmãs. Onde quer que estivéssemos, lembrava-nos de que éramos mera propriedade, existíamos apenas para ser tocadas e vítimas de abusos, como quando Abu Batat me apertou o peito como se o quisesse partir, ou quando Nafah espetou cigarros pelo meu corpo. Cada um destes abusos era um passo na destruição das nossas almas (MURAD, 2019).

Não posso dizer que imagino o quanto Nadia sofreu, pois estaria mentindo. Nunca sofri nenhum abuso desse tipo, nem de ordem sexual, nem de ordem religiosa. O mais próximo que cheguei da violência foi quando sofri *bullying*, na escola, aos 11 anos de idade. Mas, de forma alguma, quero comparar

aqui as histórias. O que quero é refletir, junto a você que está lendo, como não fazemos ideia do que acontece com outra pessoa do outro lado do mundo, assim como não conheço a sua história.

No Dia do Jornalista deste ano, comemorado em 07 de abril aqui no Brasil, minha turma de jornalismo pôde receber Ahmad Alzoubi, um jornalista jordaniano que trabalha no Monitor do Oriente Médio (MEMO) e, gentilmente, veio à nossa faculdade — a convite de minha professora Cilene Victor — nos contar um pouco mais sobre a Palestina e o povo palestino. Em minha total ignorância, não sabia que mais de 8,85 milhões de palestinos vivem em refúgio ou exílio, de acordo com o MEMO. Mas não sou de todo catastrófica: ainda bem que, finalmente, voltei a ter a oportunidade de aprender, mesmo que só agora na universidade.

Lamento o fato de um jornalista não saber o que acontece com você, sua família, seu povo e seu país. E não tiro minha culpa, também. Lamento pela falta de conhecimento que apresentamos em relação ao mundo — aqui, refiro-me ao mundo mesmo, para além do Brasil.

O jornalista tem o costume de achar que sabe de tudo, que só porque conhece um profissional de cada área automaticamente conhece o mundo. Mentira. Quando li a história de Nadia Murad, percebi ainda mais que não sei de nada. Agora, eu sei um pouco mais do que antes; sei o que ela contou e teve a coragem de dizer; sei o que Ahmad Alzoubi contou a mim e aos meus colegas. Da minha parte, comprometo-me a conhecer mais sobre os yazidis e palestinos, sobre o Iraque, o Oriente Médio e a Ásia; sobre o mundo além do meu país.

Afirmar que a cobertura jornalística na editoria internacional é deficiente é verdade; dizer que o jornalista não sabe sobre os países da região do MENA (Oriente Médio e Norte da África) também é verdade; mas não posso afirmar que o jornalista não tem a oportunidade de falar sobre vocês, porque ele tem; eu tenho.

A oportunidade de falar sobre qualquer coisa nos é dada quando adentramos a graduação em jornalismo; quando, ao sermos questionados pelo professor em sala de aula, escolhemos uma determinada pauta e não outra; quando eu escolho escrever sobre algo que me é confortável ou que me é fácil, porque já conheço e, então, será “melhor”. Todos os dias, escolhemos sobre o que vamos falar desta vez. E, hoje, mesmo atrasada, escolho vocês.

MURAD, Nadia. Que eu seja a última: minha história de cárcere e luta contra o estado islâmico. Tradução de Henrique Guerra. São Paulo: Novo Século Editora, 2019

Uma Extensão para o Futuro


Mantenha-se atualizado e evolua em sua carreira com os cursos de extensão da FAPCOM.

Oferecemos cursos com formação integrada às áreas de comunicação, filosofia, tecnologia, criatividade e inovação, acompanhando as tendências para uma formação de excelência.

Estude em uma das melhores Faculdades de comunicação do Brasil, segundo as avaliações do MEC.

INSCREVA-SE:



 (11) 2139-8536

fapcom.edu.br/curso-de-extensao

