

DIDÁTICA SOCIOEDUCATIVA COM JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: NARRATIVA DOCENTE E DESAFIO PEDAGÓGICO

Cândida Andrade de Moraes¹

Augusto Cesar Rios Leiro²

RESUMO: Colocar em debate a Didática de escolas para jovens em privação de liberdade implica considerar a invisibilidade da realização do ensino, objeto de estudo da didática, em instituições que acolhem jovens em privação de liberdade e no cumprimento de medidas socioeducativas, direito expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Como sujeitos de direitos, jovens que cometeram atos infracionais tornam-se alunos regulares de escolas, em instituições distribuídas pelo Brasil, responsáveis pela realização da medida socioeducativa, enquanto professoras e professores, profissionais da educação nestes espaços, são responsáveis pelo desenvolvimento e o acompanhamento da escolarização de tais sujeitos. Mas quais seriam os desafios didático-pedagógicos em tais espaços? Quais as especificidades do trabalho docente desenvolvido com jovens que se encontram em vulnerabilidade social e privados do direito de ir e vir? O que pensam os professores e professoras acerca da vida de tais jovens? Para tanto, o texto em tela apresenta inicialmente o ordenamento legal, pela lente do Estatuto da Criança e do Adolescente, discute em seguida a concepção e os desafios da didática nas escolas para jovens em privação de liberdade, destacando, nas considerações finais, as possibilidades pedagógicas na ambiência da escola socioeducativa.

PALAVRAS-CHAVE: Didática; juventude; privação de liberdade; ECA; formação de professores

ABSTRACT: Debating the Didactics of schools for young people deprived of liberty implies considering the invisibility of teaching, object of study of didactics, in institutions that welcome young people deprived of liberty and in compliance with socio-educational measures, a right expressed in the Statute of Children and Adolescents (ECA). As subjects of rights, young people who have committed infractions become regular students at schools, in institutions throughout Brazil, responsible for carrying out the socio-educational measure, while teachers, education professionals in these spaces, are responsible for the development and monitoring of the schooling of such subjects. But what would be the didactic-pedagogical challenges in such spaces? What are the specificities of the teaching work developed with young people who are in social vulnerability and deprived of the right to come and go? What do teachers think about the lives of these young people? To this end, the text on screen initially presents the legal system, through the lens of the Child and Adolescent Statute, then discusses the conception and challenges of didactics in schools for youths deprived of liberty, highlighting, in the final considerations, the possibilities pedagogical practices in the environment of the socio-educational school.

KEYWORDS: Didactics; youth; deprivation of liberty; ECA; teacher training

¹ Doutora em Educação (UFBA). Professora do Centro de Formação de Professores (UFRB).

² Doutor em Educação (UFBA). Professor da Faculdade de Educação (UFBA).

Privação de Liberdade e o Estatuto da Criança e do Adolescente

Até a chegada do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e que cometiam algum tipo de transgressão na sociedade eram julgados pelo Código de Menores de 1927, reformulado em 1979 (Lei 6607 de 10/10/1979), pelo qual a criança e o adolescente, considerados em “situação irregular”, deveriam ser mantidos em casas de acolhimento, ou seja, em espaços privados de liberdade.

Segundo a lei:

Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I – até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; 1 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, atualizada em 2009, pela Lei nº 12.010. II – entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei. Parágrafo único – As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação.

Como é possível perceber, já no primeiro artigo do Código de Menores de 1979, a criança e o adolescente que se encontrassem sem a companhia da família, em ambientes não condizentes com os “bons costumes”, sendo vítimas de castigos físicos ou ainda aqueles que cometeram ato infracional, seriam encaminhados para as unidades de “acolhimento” ou recolhimento, que atuavam no sentido de reprimir e corrigir tais condições.

Atualmente, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social ou mesmo tendo cometido ato infracional são sentenciados por um juiz da Vara da Infância e da Juventude, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), que substituiu o Código de Menores. Além da forma de tratamento diferenciada, deixando a criança de ser chamada de “menor”, e passando a ser nomeada como criança, adolescente ou jovem, ambos considerados como sujeitos de direito, alcançam, sobretudo, uma transformação sociojurídica infantojuvenil, tornando-se o ECA um marco na história da criança, do jovem e da família.

Em relação às medidas socioeducativas, que aparecem como alternativas de orientação educacional para crianças, adolescentes e jovens em situação de

vulnerabilidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera, nas Disposições Gerais do Capítulo IV, relativo às medidas socioeducativas que:

Art. 112º Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviços à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional;

O cometimento de ato infracional gera a possibilidade de internação, ou seja, de privação da liberdade destes jovens que, como sujeitos de direitos, conquistam, com o ECA, a regularização do ensino formal nas unidades de atendimento socioeducativo, as chamadas fundações. Novamente, recorreremos ao Estatuto para esclarecer o que se compreende como ato infracional:

Art. 103º Considera-se ato infracional a conduta descrito como crime ou contravenção penal.

Art. 104º São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único: Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Nos casos de ato infracional e sentença de privação de liberdade, o jovem tem o direito, garantido pelo ECA, de receber escolarização e profissionalização.

O Estatuto da Criança e do Adolescente vem garantir que todas as fundações brasileiras, administradas, em cada Estado, pelo governo, criem escolas formais no âmbito das unidades de internação. Nesse caso, o contexto do artigo apresenta-se como relevante, por acreditarmos que as didáticas desenvolvidas nas escolas formais das unidades de internação devem cumprir um papel de referência para uma educação social, assim como dar visibilidade às estratégias didáticas construídas por professoras e professores responsáveis pela escolarização nestes espaços.

Nessa perspectiva, após argumentar sobre a concepção de didática que caracterizou a presente investigação, dois grandes campos foram edificados. Um deles trata dos desafios da didática e se ocupa da presença das drogas, da ausência da família

e da precarização do material didático; o outro observa o fazer didático e se caracteriza pela construção de referências, do vínculo professor/estudante e do saber a partir da realidade concreta. (MORAES, 2011).

Concepção e mediação didática

A palavra didática tem sua origem no verbo grego *didasko*, que significa ensinar ou instruir. Atualmente, o conceito e a importância da Didática estão para além da instrução. O ensino, objeto de estudo da Didática, é área de interesse até mesmo para profissionais que não possuem formação acadêmica em licenciaturas, e, assim, aprender a ensinar e compreender os processos do ensinar e do aprender ganham forma e significados para todos aqueles que vivenciam o processo educativo. Não basta saber, é necessário saber dizer ao outro como fazer para conhecer. Nesse sentido, compreende-se a Didática como uma construção pessoal, mas também coletiva, que se entrelaça a valores humanos, sociais e técnicos.

Didatizar é um verbo utilizado na contemporaneidade para atribuir significado ao ensino. Não somente para aprender a fazer o ensino, ou seja, a “ensinar a ensinar”, mas, sobretudo, para descortinar as subjetividades que integram este processo. Martins e Romanowski, ao tratarem da Didática na formação de professores, observam como as correntes pedagógicas têm diferenciado a Didática, no decorrer da História da Educação. Além disso, descrevem o processo didático vivenciado no momento atual, pelo entendimento de que o aluno é um ser situado historicamente e com interesses próprios, o que não pode ser ignorado pela escola. Segundo as autoras:

Trata-se de um processo didático pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas; nunca guiá-la. (Martin; Romomanowski, 2010, p. 207).

Ao entender que o processo didático tem a prática como elemento básico, mas que necessariamente também pode indicar caminhos para novas práticas, pois não se trata de uma orientação fechada a ser seguida, percebe-se que analisar práticas em

contextos sociais diversos fortalece a discussão em torno da mediação didática necessária a determinados espaços educativos. D'Ávila (2008, p. 24), discutindo a mediação didática docente, traça um percurso interessante, ao se debruçar sobre o conceito de mediação e no modo como a escola pratica a ação de mediar. Segundo a autora:

Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas – como a mediação sociopolítica que pratica a escola/o fenômeno educativo face aos alunos que se formam – às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador. O professor, na sua arte de ensinar, medeia essas relações mais amplas, assim como as relações que se fazem presentes no exercício diário do magistério, naquilo que ele tem de mais essencial: a relação entre os alunos e os objetivos de conhecimento. (D'ÁVILA, 2008, p. 24)

Como já explicitado, a mediação é essencial para que a didática aconteça de forma plena e atrelada aos saberes que emergem das relações entre os sujeitos e daquilo que se objetiva aprender. Ao compreender o conceito de mediação e o lugar que o professor ocupa na realização da prática pedagógica, a responsabilidade em administrar, organizar, pensar criativamente e desenvolver uma proposta de aprendizagem torna-se mais clara, seja para educandos ou professores, como fazedores da ação educativa através da mediação.

Outros pontos em destaque referem-se ao sentido sociopolítico e às discussões sobre mediação cognitiva, indo além do que está posto, e considerando-se o saber psicopedagógico e didático, assim como o saber de natureza lúdica e estética:

Não obstante, do que pode emergir, como análise dessas teorias, sobrevém um sentimento de ausência de dois componentes que considero importantes na análise e busca de meios de intervenção na prática pedagógica: um saber de ordem psicopedagógica e didática e, outro de natureza lúdica e sensível, capaz de articular a ludicidade e a dimensão artística no processo pedagógico. (D'ÁVILA, 2008, p. 40)

Compartilhamos e ratificamos tal consideração, por observarmos que os saberes estético e lúdico devem, de todo modo, ser elementos permanentes da construção de uma prática criativa que, inevitavelmente, quando pensada de modo consciente e crítico, contribua para aprendizagens diversas, fazendo o sujeito entrar em contato

consigo mesmo e com os demais, num movimento coletivo de partilha. Este último aspecto impõe, principalmente, um entrave ao individualismo, característica que emerge cada vez mais das vivências contemporâneas.

Desafios da didática nas escolas para jovens em privação de liberdade

No que respeita aos desafios da didática realizada com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, através das entrevistas narrativas, realizadas com professoras e professores das unidades de internação de jovens em grandes metrópoles, observamos que determinados aspectos são mais significativos que outros, pois mais recorrentes em tais narrativas. Para tanto, elegemos inicialmente como categorias de análise as seguintes temáticas: desafio e fazer didático.

No âmbito do *desafio didático*, o primeiro campo, sob a rubrica presença das drogas, aponta para a relevância de se entender que o uso de drogas pela juventude, principalmente as ilícitas, tem sido uma das maiores questões de saúde pública e ocupa, portanto, um lugar de destaque quando se discutem as problemáticas que interferem na vida dos jovens.

Moreira (2006) relata uma pesquisa realizada em São Paulo, em 2002, que investigou situações, atitudes e comportamentos de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Ensino Fundamental em relação ao uso de drogas por adolescentes e jovens alunos dessas unidades escolares, diagnosticando a necessidade de capacitação teórica para o trabalho preventivo junto à juventude.

Considerando que as escolas aqui analisadas educam jovens que muitas vezes já abandonaram a escolarização formal, ou não chegaram a vivenciá-la, imaginamos que, no caso dos jovens em privação de liberdade, que já viviam, antes da medida socioeducativa de internação, em situação de vulnerabilidade social, esses dados inevitavelmente ganham maior intensidade.

Ouvimos, nos relatos dos professores, que a maconha, por exemplo, e também a cocaína, são as drogas mais presentes na vida dos jovens que estão em privação de liberdade. Ao entrar em contato com uma unidade de internação de jovens cumprindo

medidas socioeducativas, é notório o aspecto de sonolência e lentidão, resultantes da quantidade elevada de medicamentos para conter as crises de abstinência.

Segundo os professores entrevistados, o uso de drogas por um longo período, anterior à medida socioeducativa de internação, prejudica a concentração e a capacidade de raciocínio:

Posso te dizer o maior problema que é a questão da droga, tem alguns meninos que são usuários de drogas, não por muito tempo por que são muito novos, mas como a quantidade é muito grande eu sinto uma dificuldade da aprendizagem em si pela questão da droga. (G)

Para mim a maior dificuldade é o momento da concentração, por que eles têm assim, a concentração deles é muito pouca, para poder explicar um assunto para eles. (D)

O professor G de uma instituição investigada argumenta viver dificuldades pela impossibilidade de concentração e de rotina em sala de aula. A entrevistada D, também afirma buscar dinâmicas que chamem a atenção dos jovens e os motivem, apesar dos obstáculos ocasionados pelo uso excessivo de drogas.

Faz-se necessário, também, uma política de prevenção e acompanhamento dos jovens, antes mesmo da entrada em situações de privação de liberdade, e, de forma inevitável, quando estão no cumprimento desta medida, para que se possa analisar seus percursos, a fim de modificá-los e livrá-los da dependência de drogas. Os professores, sujeitos fundamentais na construção desta consciência, nem sempre possuem a compreensão e uma formação adequada que favoreçam a mediação para a emancipação do jovem em relação às drogas. Urge, portanto, prevenir, mas, sobretudo, formar, para sustentar a prevenção.

No segundo campo destacado – *ausência da família* – importa questionar: o que é uma família atualmente? Uma pergunta que, na contemporaneidade, pode ser respondida segundo as diferentes maneiras de ver, sentir e pertencer.

Entretanto, a definição de família vem mudando, ao longo do tempo, e incorporando novas características, com diferentes significados e sentidos variados. As famílias chefiadas por mulheres que assumem os filhos sozinhas é uma realidade; seu número aumenta quanto menor for a renda familiar.

A maioria dos jovens não teve contato com o pai, genitor, quando em convivência com a família, e já internados nas fundações, para o cumprimento da medida socioeducativa, recebem mais visitas de mães, avós ou tias, no caso daqueles que ainda possuem vínculos familiares.³

Nas narrativas dos professores há relatos da dificuldade em realizar o trabalho pedagógico, também pela ausência da família:

Não é fácil trabalhar, mesmo por que é um público muito carente de tudo, carente de amor, carente de família, carente de amigos e de educação que nem sempre é o mais importante quando você tem amigos, mas é muito gratificante por que a cada dia, a cada ano a gente aprende um pouco mais a ser humano, por que não é simplesmente a troca de informações, a ensinar o abc é troca de sobrevivência também. (H)

A professora H retrata, em sua fala, a carência dos jovens em relação a suas famílias e ainda acrescenta a carência de educação, mostrando-se grata pela oportunidade de estar desenvolvendo o trabalho de mediação pedagógica e se tornando ainda mais um ser humano. Já a professora B também registra o desafio da ausência da família:

E nisso a gente está acostumado com crianças que sentam na cadeira e a gente não quer saber da vida deles e aqui a gente tem que saber da vida um pouquinho, mesmo que a gente não queira saber da vida, a vida vem acompanhada com eles, a família, o pai, a mãe. É tanto que dia dos pais a gente não comemora, como é a questão das mães, natal tem que ter um cuidado muito grande. (B)

O laço com a família fortalece a recuperação do jovem e sua reinserção na sociedade. Observamos ainda, em contato com as fundações e as escolas nestas unidades, uma dificuldade das escolas em articular as atividades, avaliações e o crescimento dos jovens, ao acompanhamento sistemático pela família, o que possibilitaria um sentimento de maior pertencimento maior do jovem à escola.

Os professores das unidades de internação também afirmam tentar outras alternativas de aproximação com as famílias, entretanto, são apontadas pelos

³ Os dados referentes à família de cada jovem que cumpre medida socioeducativa em privação de liberdade ficam registrados em seus relatórios individuais, mas, em contato com as fundações, não realizamos análises de tais documentos. A afirmação sobre a ausência paterna e a permanência de visitas de parentes femininos (mãe, irmã, avós, tias ou companheiras) são fruto de conversas informais com professores e jovens, alunos das escolas pesquisadas.

professores, apenas algumas causas para a distância entre as escolas e os parentes dos jovens, tais como: o dia da visita, que geralmente acontece, em maior número, nos finais de semana, quando as escolas não estão em pleno funcionamento; famílias que residem em outra cidade e a falta de recursos que não permite a viagem; e ainda alguns casos de famílias que não mais se interessam pelo jovem, utilizando a internação na fundação como estratégia de distanciamento; ou mesmo alguns jovens que já não possuem mais nenhum vínculo com seus familiares.

O terceiro campo – *material didático precarizado* – convive com distintos problemas, em diferentes dimensões. Um primeiro relato afirma que:

Por conta da nossa limitação com relação ao material pedagógico deles, não poder ficar com o livro no módulo; não poder levar caderno, por que senão eles escrevem carta e isso foge das regras que eles têm.
(L)

A professora L aponta, em sua narrativa, para uma dificuldade da prática, considerando a ausência ou a precariedade de material pedagógico que atenda aos anseios dos jovens em privação de liberdade. Jovens estes que possuem uma vivência e sabem que esta vai além dos conhecimentos que recebem na escola e se preparam para superar os desafios encontrados no convívio da rua, ou mesmo quando assumem o comando de grupos e “chefiam” outros jovens.

A perspicácia, a agilidade, o pensamento rápido e inquieto, a fala muitas vezes desorganizada, mas com uma grande quantidade de informações, e a intenção de comunicar o que pensa e sente – tudo isso não corresponde aos conteúdos trabalhados nos livros destinados ao EJA, segmento de ensino em que as duas escolas analisadas desenvolvem o seu trabalho.

Os livros utilizados pelo EJA tratam de assuntos relacionados, na maioria das publicações, ao aluno trabalhador, que se escolariza no período noturno. Assim, ao se alfabetizar e letrar, os jovens em situação de risco entram em contato com textos, imagens e linguagens de um cotidiano diferente da sua experiência de vida, havendo um distanciamento entre o EJA e as expectativas da juventude que é atendida por este segmento de ensino.

A professora D apresenta alternativas de trabalho, em sua narrativa, com dinâmicas que possam favorecer o desenvolvimento da escrita e da oralidade, ao

mesmo tempo em que alerta para que não se trate os jovens com textos que “infantilizem” uma vida que já foi tomada pela realidade da exclusão social:

Eu utilizo muito os livros, improviso atividades para poder não ficar muito infantilizada, eu fico nessa preocupação, por que assim aquela atividade mesmo que eu fiz, eu achei muito interessante, foi uma dinâmica que eu participei num curso “Meu espaço, minha Vida”, então eu cheguei e coloquei e teve um aluno que ele escreveu, mas depois guardou, e aí eu perguntei a ele e disse “não, mas eu vou utilizar que é para poder colar” que aí é justamente a trajetória de vida deles até a idade que eles têm, alguns foram colocando figuras, imagens que é típico mesmo de adolescente e aí o outro escreveu a história de vida dele até aquele momento, depois ele sentou comigo e ele foi lendo a carta e me explicou por que ele escreveu aquilo ali. (D)

Estratégias tais como a dinâmica mencionada valorizam também, além dos aspectos já observados, como leitura, escrita, criatividade e expressão oral, a ludicidade que aparece com a inserção do jovem na atividade e na sua participação de maneira integral, sem precisar ser oprimido para que a atividade se realizasse. D’Ávila (2008), buscando a relação entre os professores e o livro didático, afirma:

Na pesquisa que realizei, ficou evidente que a utilização massiva do manual, enquanto recurso fundamental nas atividades de planejamento e implementação do processo ensino-aprendizagem, representava uma séria ameaça à autoria do professor no desempenho do seu trabalho e do seu mister papel. Primeiro, porque se constituía em praticamente única fonte de informação para os docentes (também para os discentes e sua família); e segundo, por se constituir como regulador da atividade docente fornecendo, assim, os elementos básicos para o planejamento e implementação da atividade de ensino (sem, entretanto, fornecer elementos para a compreensão analítico-reflexiva da prática pedagógica); e, terceiro, por não apresentar um conteúdo que desse conta das especificidades socioculturais dos professores, alunos e comunidade escolar. (D’Ávila, 2008, p. 168)

Observamos, através da pesquisa realizada pela autora, que muitas vezes a utilização excessiva do manual, ou livro didático, anula a autonomia e a criatividade do professor, pelo fato de não encontrar, em tais produções didáticas, contextos adequados à realidade da escola e principalmente dos alunos.

Nesse sentido, pensamos que o fazer dos professores que atuam com jovens em privação de liberdade se destaca quando, ao vivenciarem a ausência do material didático apropriado, criam estratégias lúdicas e de pesquisa constante, a fim de

enriquecer o trabalho de mediação e possibilitar a permanência do jovem na sala de aula.

Suscitamos a reflexão, desejando que os professores e professoras pensem sobre qual Didática construímos e ainda as possíveis Didáticas a serem construídas na educação, em busca de uma sociedade mais humana.

No trato do fazer didático pela construção de referências, objetivamos analisar a prática pedagógica realizada através da mediação de professores e alunos, pois imaginamos que nas narrativas desses professores encontraríamos certo tipo de informação: como eram realizadas as atividades pedagógicas, quais eram as estratégias didáticas mais favoráveis para desenvolver a aprendizagem, e, sobretudo, como planejavam as atividades e se seus objetivos eram alcançados, ou seja, critérios da prática docente que o professor “sabe” que deve realizar para que sua docência seja de excelência.

Repete-se, em quase todas as narrativas dos professores, a construção de valores que devem ser ensinados aos jovens, como se a sua função de ensinar conteúdos da escolarização formal não bastasse naquela realidade e, o que mais interessa, é ensinar a lidar com a vida e fazer o jovem acreditar que pode superar as dificuldades, apesar da situação de privação de liberdade que vivenciam com a medida socioeducativa.

É possível percebermos, também, que estes valores parecem ter sido relegados pela família ou outras instituições pelas quais os jovens tenham passado, ficando o professor com o desafio e a responsabilidade de prover ao jovem aquela “educação informal”, que podemos aprender na primeira instituição que vivemos (a família) ou mesmo no convívio com diferentes grupos sociais ou em comunidades.

O que ocorre é que a história de vida destes jovens são permeadas de dificuldades com a família de origem, que muitos nem mesmo chegam a conhecer, crescendo em uma instituição de acolhimento e abrigo ou morando na rua. Depois de cometer algum ato infracional, são encaminhados às instituições e julgados, sentenciados ou não, passarão um tempo em privação de liberdade.

Os professores entrevistados remetem-se nas narrativas quase sempre a esse lugar que assumem, ao se tornarem professores dos jovens que não tiveram “limites”

da família, nem os ensinamentos necessários à construção de valores fundamentais para convivência em sociedade.

Percebemos, na narrativa a seguir, que a professora se coloca para além da função da docência, parece-nos que, por vezes, tenta assumir papéis e profissões que não correspondem ao seu fazer e não fizeram parte da sua formação como professora:

Então é um pouquinho de tudo, então a gente acaba sendo uma mãe, uma psicóloga, a gente começa a dar mensagem de vida para eles, para de uma forma ou de outra fazer a diferença, pra que eles reflitam a sua vida e aprendam alguma coisa com essa lição daqui, aprendam alguma coisa lá fora, para que não venham mais para cá. (C)

A professora C assume tentar fazer a “diferença”, o que demonstra o interesse de que sua prática seja marcante, assumindo a opção por acreditar no jovem para que ele “não venha mais para cá”. Na narrativa a seguir, da professora I, observamos a necessidade de incentivar a mudança de postura dos jovens:

No dia a dia enquanto educador agente tem uma tarefa muito árdua, de tentar mostrar pra esse menino que ele pode tentar mudar pelo aprendizado, pela educação, mas ele não traz isso de fora e eles as vezes se tornam irredutíveis. (I)

No artigo “Valores na Escola”, Menin (2002) discorre sobre os valores morais na escola e sua implicação para a formação de professores. Assim, discute inicialmente o que são estes “valores” que a escola utiliza no processo educativo: Valores são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de ações maiores para além deles mesmo para continuar existindo.

Ou seja, devemos ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório em nossa existência. (Menin, 2002, p. 93)

Os valores podem variar também, a depender da cultura e do momento histórico, o que pode ser avaliado como correto e justo, numa comunidade em determinado período, pode também ser incorreto e injusto em outro grupo social. Percebemos, na narrativa da professora A, uma tentativa de incluir em sua prática a aprendizagem dos valores que a sociedade elege como prioritários, como a justiça e a dignidade de adquirir um trabalho que não interfira negativamente na vida de outro cidadão:

Embora quando você sair daqui você não queira nem estudar, como você está dizendo que já tem uma profissão, por que eles dizem que ser ladrão é profissão, ser traficante é profissão 'professora em um dia só eu tiro o que a senhora não tira em um mês' Eu digo: Eu sei disso, mas só que não é um dinheiro que você ganhou pelo seu sacrifício, pelo seu trabalho, muitas vezes você rouba um pai de família, isso pra que? Para comprar uma bermuda, para usar uma droga, para sacrificar sua juventude para o resto da sua vida? (A)

Para a professora A, estabelecer uma interlocução com os jovens, de certa maneira é um enfrentamento, anteriormente ela já construiu vínculos e é, de algum modo, "autorizada" a tratar de temas tão íntimos e ilícitos socialmente, como a profissão que cada um deles acredita exercitar em sua vida fora da instituição.

Ainda no fazer didático, o vínculo professor/estudante expressa-se de modo abrangente e encharcado de afetividade. O vínculo entre os professores e os jovens, nas escolas formais dentro das instituições, é outro ponto que se destaca em suas narrativas. Percebemos em suas falas que é necessário uma legitimação do professor, por parte dos jovens, para que ele permaneça na unidade e possa realizar a sua prática pedagógica:

Primeiro eles fazem um teste pra vê se você tem medo deles, depois eles fazem um teste pra vê se você tem experiência para trabalhar com eles, eles dizem isso, eles fazem teste, o que é muito interessante neles é a questão do raciocínio, eles são muito perspicazes, eles desenvolvem isso aí com muita facilidade e o educador mesmo que trabalhar com eles aqui, que queira realmente fazer um trabalho com eles tem que estudar muito, muito mesmo, a questão filosófica, sociológica, principalmente social, por que a gente percebe assim o que mais atinge esse público é a questão do social. (D)

O "teste", em destaque na fala da professora D, é um dos códigos que os professores aprendem a usar no início do trabalho, pois é necessário deixar visível para o jovem que sua percepção dele é diferente da de outras pessoas da sociedade, que os discrimina ou não acredita em sua mudança de postura.

Para que a prática possa se desenvolver e o professor permaneça na unidade é fundamental a construção de laços, com limites, ao mesmo tempo que demonstrações de confiança e afetos:

Quando você está lado a lado com ele, quando você dá essa proposta de trabalho, quando você dá um elogio "ah, você está aprendendo, que bom!" eu sinto que eles ficam com mais vontade de estudar, eu sinto aquele ânimo, quando eles faltam, por exemplo, "ah, por que

“você faltou, senti sua falta” aquela preocupação, porque faltou, porque não veio. Então isso é muito importante também. (C)

À medida que os vínculos vão se consolidando, é possível perceber uma inteireza na relação professor-aluno, o que se torna perceptível nos momentos de conversa, ou até mesmo de desabafo dos jovens com os professores, que se tornam confidentes das angústias vividas em situação de privação de liberdade.

É necessário, portanto, um alinhamento entre o vínculo construído e os limites da escuta, como alerta a professora A, que já desenvolve a prática pedagógica com jovens em privação de liberdade, há 26 anos. Segundo ela, é uma escuta permanente, mas cuidadosa e prudente, de modo que seu trabalho seja instalado e desejado pelo jovem, tornando-se um parceiro, para que os períodos em que os jovens estejam juntos na sala de aula sejam de tranquilidade e de qualidade pedagógica.

Freire, ao eleger as exigências para ensinar, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), aponta como prioridade o saber escutar, e argumenta:

Se, na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 1996, p. 113)

A escuta paciente, mas crítica, como assinala Freire, pode ser exemplo da construção de parceria do jovem com os professores que realizam a prática, sendo o vínculo com o aluno uma espécie de “senha” para que seu trabalho aconteça. Sem esta senha, o trabalho não pode ter continuidade e menos ainda se concretiza nos resultados esperados. Cada um dos professores entrevistados demonstrou uma maneira particular de construir esta escuta, favorecendo o vínculo e solidificando-o.

Entretanto, acreditamos ser pertinente registrar um trecho mais longo, da narrativa da professora A, que apresenta a superação de limites e de conquistas de dois jovens através da sua escuta, e, por outro lado, a consequência da ausência da escuta, para outro jovem, por parte da instituição que o acolhia, o que comprometeu a continuidade de sua vida.

Eu gosto muito de ouvir. Eu ouço muito o que eles estão falando, eu presto muita atenção, coisa que eles não têm por aí, eles gostam muito

de ser ouvidos, então eu paro para ouvir e sempre estou incentivando, eu tive um menino ano passado que ele não sabia ler e ele tinha muita vontade de aprender a ler aí eu disse “você quer aprender a ler eu quero lhe ensinar”. (A)

Seja com o jovem que aprendeu a ler quando a professora A “tomava a lição todos os dias”, ou a jovem gestante, que consegue ler e apresentar seu trabalho sobre tema, que faz parte da sua realidade e tem sentido na sua formação como mãe, jovem e cidadã, ou, por fim, o jovem que escreveu a carta para a professora, pedindo socorro, e, ao não ter sido ouvido, no dia seguinte, a consequência foi a interrupção de sua vida.

Com estas histórias reais, refletimos sobre o lugar da escuta sensível e atenta, por todos os professores, estejam em escolas que atendam jovens em privação de liberdade ou não. Ao final do seu relato, a professora A deixa uma frase de alerta para outros professores: “[...] que as professoras lá fora prestassem mais atenção nos seus alunos para que eles não parassem aqui dentro”.

Por fim, no saber a partir da realidade concreta, é digna de nota a inscrição no cotidiano dos sujeitos e de suas contradições e o reconhecimento acerca da necessidade de uma prática dos professores pautada na realidade dos educandos. Esta premissa tem sido discutida entre educadores como ponto fundante para uma aprendizagem denominada de “significativa”.

Sobre este aspecto, Ausubel (2003) propôs a sua teoria das aprendizagens significativas, na qual defende que os sujeitos aprendem os conceitos (significados) mais relevantes através da valorização dos conhecimentos prévios, ou seja, o que já sabem e que aprenderam em contato com suas realidades.

Segundo o autor, para que a aprendizagem significativa aconteça, existem condições específicas: o conhecimento deve ser estruturado de maneira lógica; a existência de um conhecimento já na estrutura cognitiva para que a nova aprendizagem seja alcançada e a atitude explícita de apreender e conectar aquilo que já sabe com o novo.

Para esta teoria, portanto, o que o sujeito já sabe deve ser considerado quando se planeja ensinar algo novo a ele.

Com as narrativas sobre as práticas desenvolvidas, os professores defendem, de maneira enfática, a relação daquilo que pretendem ensinar ao que os jovens trazem de suas realidades:

O planejamento é focado na realidade do educando, geralmente eu gosto de perguntar de que cidade ele veio, que ele mora, de que bairro ou se é do interior, para eu poder fazer mais ou menos uma ideia dos assuntos que eu vou tratar justamente na sala de aula, por que não adianta você ficar falando de determinados assuntos, que a gente sabe que está realmente fugindo da realidade deles. (D)

O entrevistado D busca estratégias didáticas diferenciadas, mas legítimas, para validar o saber já existente em cada aluno, e, assim, possibilitar um momento de aprendizagem que seja válido e significativo.

Vivendo e aprendendo a ensinar: possibilidades pedagógicas

A didática realizada através da mediação dos professores e professoras com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em privação de liberdade é pautada na construção de valores. Como uma tentativa de inserção dos jovens na sociedade, baseada na crença de que podem ser sujeitos de direitos e deveres, efetivos cidadãos e cidadãs, e que, sem vínculo construído e conteúdos eleitos a partir da realidade desses jovens, a prática se torna inviável. É fundamental conquistar a confiança dos jovens, para que permaneçam nas salas, acreditando que a escola possui uma função em suas vidas, com sentidos, possibilidades e renovações para além da privação de liberdade.

Os desafios apresentados pelos docentes foram muitos, dentre eles, elegemos as mais recorrentes nas falas para levantarmos discussões e analisarmos como acontecem nos espaços investigados. O uso das drogas e seus efeitos na aprendizagem, as crises de abstinência e o uso contínuo de medicamentos foram pontos relevantes para os professores, que dependem da concentração e do interesse, o que não é observado em parte dos jovens que passam por um longo período de dependência de substâncias psicoativas.

A ausência da família, principalmente da figura paterna, é considerada pelos professores como algo que diferencia o aproveitamento dos jovens. Aqueles que ainda

possuem um vínculo familiar, que recebem visitas no período de internação, e que são ainda acompanhados sistematicamente, encontram nestes familiares uma esperança de superação dos desafios já enfrentados e, assim, apresentam melhores resultados escolares.

O desejo de um material didático, específico para o trabalho com a juventude em situação de privação de liberdade, é repetido em algumas narrativas, quase como uma salvação para parte dos desafios descritos pelos sujeitos entrevistados.

Entretanto, a maioria dos professores apresenta uma didática de escuta e de construção de vínculo, na tentativa de unir o que precisa ensinar aos jovens com aquilo que ele deseja aprender, fortalecendo o desejo pela escola e criando e recriando estratégias didáticas que mobilizam um fazer diferenciado. Assim, utilizam uma variedade de livros, revistas, letras de músicas, diversificando as tipologias textuais e as fontes de pesquisa para alcançar a realidade dos jovens.

Esperamos por fim que este artigo possa orientar ou elucidar alternativas de didáticas socioeducativas para professores e professoras que atuam com sabidos jovens, interessados no brilho dos meninos e meninas, em tempos de incertezas, e possa também inspirar políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*, Lisboa: Plátano, 2003.

BOGDAN, Robert e BLIKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Movimentos culturais de juventude*. São Paulo: Moderna, 1990.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências.

D'ÁVILA, Cristina. *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição*. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador: UNEB, v.17, n. 30, p. 33-41, jul/dez 2008.

D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2000. Censo Demográfico.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE e ANDRÉ. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Pura Lúcia O. *A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista*. In: VEIGA, Ima Passos de Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia O.; ROMOMANOWSKI, Joana P. *A didática na formação pedagógica de professores*. Educação, v. 33. N. 3, septiembre-diciembre, p. 205-2012. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2010.

MENEGOLLA, M.I. e SANTANA, J.M. *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis: Vozes, 1992.

MENIN, M. S. D. Stefano. Valores na escola. IN: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, 91-100, jan/junho. 2002. VEIGA, Ilma Passos. *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1996.

MORAES, Cândida Andrade de. *Por uma Pedagogia Social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em situação de privação de liberdade*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.