



III EBE | III ENCONTRO BAIANO DE CULT | ESTUDOS EM CULTURA



JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL: FORMAÇÃO COMO DESAFIO ESTRATÉGICO

¹Cândida Andrade de Moraes Xavier

²Augusto Cesar Rios Leiro

Trata-se de um recorte de pesquisa desenvolvida no período de 2009 e 2011, na ambiência do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. O presente estudo elege o jovem como sujeito, a pesquisa qualitativa como fio condutor metodológico e a política de formação como desafio estratégico. Diante dos altos índices de jovens brasileiros, cumprindo medidas socioeducativas, é relevante investigar e debater o fazer pedagógico em escolas localizadas nas unidades de internação, um direito dos jovens previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990). A comunicação em tela discute experiências pedagógicas de professores e professoras que atuam na educação de jovens em privação de liberdade e tomam: o CASE em Salvador (na Fundação de Apoio à Criança e ao Adolescente da Bahia) e a Fundação CASA em São Paulo (na escola formal da unidade de internação de jovens), como campos empíricos de investigação. Fundamentada nos pressupostos da pesquisa qualitativa e utilizando narrativas com professoras e professores de Salvador e São Paulo, o estudo de caso assume uma perspectiva contrastativa e elege como categorias teóricas principais a pedagogia social e a sociologia da juventude. O estudo em questão analisou a relação entre violência, culturas juvenis e escola, a fim de melhor compreender os caminhos e propostas socioculturais para juventude em situação de vulnerabilidade social. Ficou evidente no estudo a necessidade de uma política de formação para os professores e professoras que atuam neste segmento, tendo em vista o desafio emancipatório das juventudes em situação de privação de liberdade.

Palavras-chave: Juventude, Pedagogia Social e Privação de Liberdade

1-Considerações introdutórias

Escrever sobre a prática pedagógica de professores que atuam com jovens em privação de liberdade é uma escolha difícil. Porém, sensata e urgente. Analisar experiências educativas de escolas situadas em instituições que cumprem medidas socioeducativas dirigidas a jovens privados de liberdade, por períodos variados – de três meses a três anos, a depender da

¹ Pedagoga, Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), professora substituta da Universidade Federal da Bahia- Faculdade de Educação. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de educação, Cultura, Esporte e lazer de Salvador

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB.

sentença aplicada pelo juiz da Vara da Infância e Juventude –, é o contato com uma realidade muito anunciada e denunciada pela mídia, mas ainda pouco estudada por educadores.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas de professoras da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, localizada na Fundação de Apoio a Criança e ao Adolescente (FUNDAC), em contraste com as práticas de professores de uma das unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), situada em São Paulo. Além do objetivo geral descrito, por comportar características singulares, foi necessário levantar os objetivos específicos, a seguir:

- Compreender como se realizam e se caracterizam as práticas pedagógicas dos professores da Fundação CASA (São Paulo) e da FUNDAC (Salvador);
- Analisar as dificuldades encontradas pelos professores para a realização da prática pedagógica com jovens em privação de liberdade;
- Reconhecer como a formação inicial e continuada dos professores pode implicar nas suas práticas pedagógicas com jovens em privação de liberdade.

Os objetivos listados acima surgiram a partir da questão geradora da pesquisa: Como são realizadas as práticas em escolas com jovens em privação de liberdade? Como os professores das escolas formais dentro das fundações compreendem os sentidos e os desafios deste trabalho pedagógico?

2. Educação Não Formal e Pedagogia Social: um universo de conceitos e práticas

A Educação Não Formal está referendada por estudiosos, e vem sendo amplamente utilizada na última década, principalmente pelas Associações Não Governamentais – ONG's e os projetos sociais desenvolvidos com a intenção de amenizar as questões sociais de crianças e jovens vítimas das consequências da globalização e da exclusão social. Para discutir a Educação Não Formal, destacamos autores como GOHN (2008), que debate o contexto da globalização e o desempenho do terceiro setor na conjuntura política e cultural, importantes para o entendimento da Educação Não Formal:

A educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos [...] o segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e o exercício que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários. O quarto e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da

escolarização formal, em formas e espaços diferenciados. (GOHN, 2008, p. 98)

Para Gohn, a Educação Não Formal surge a partir dos movimentos sociais, que ao longo do tempo se articulam e criam organizações educativas específicas que atendem suas necessidades. Já para Machado (2008, p.7):

Num critério estrutural a educação formal e a educação não formal se distinguem por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado. Assim por educação formal entende-se o conjunto de processos, meios e instituições específicas ou de instrução que estão diretamente dirigidas ao suprimento dos graus próprios do sistema educativo regrado. O formal é então o que se define em cada país e cada momento em suas leis e outras disposições administrativas. O não formal é o que fica a margem do organograma do sistema educativo graduado e hierarquizado. Portanto tais conceitos apresentam uma relatividade histórica e política: o que antes era não formal pode passar a ser formal do mesmo modo como pode ser formal em um país e não ser formal em outro. A educação a distância e a educação de jovens e adultos em diferentes países são exemplos desta relatividade histórica e política.

A mesma autora abraça a ideia que, apesar das diferenças conceituais discutidas na contemporaneidade entre educação formal, não formal e sociocomunitária, o mais relevante é o compromisso assumido na busca da utopia da construção de uma sociedade incluyente, mais humana, ética e justa política e socialmente.

Nos debates existentes sobre as possibilidades educativas, é certo afirmar que, apesar das terminologias e conceitos, que variam entre autores, a prática da Educação Não Formal assume geralmente o caráter de educação social, com objetivos e organizações específicas que buscam a cidadania dos membros envolvidos no processo educativo.

O debate atual em torno de Educação Não Formal tem se expandido nos últimos anos no Brasil com a discussão sobre a Pedagogia Social. Teria esta os mesmos conceitos e práticas da Educação Não Formal? Quais seus focos de atuação? Quando se encontra com a Educação Não Formal? Em que se diferenciam? E sendo a educação uma ação concreta de atuação nas aprendizagens também sociais, a Pedagogia já não seria uma Pedagogia Social? A Pedagogia Social vem sendo estudada por diferentes pesquisadores, como Silva (2009), Machado (1998), Moura (2009), Caliman (2006) entre outros, e apresenta múltiplas definições, o que lhe confere uma característica peculiar.

Poderíamos definir a Pedagogia Social inicialmente como uma ação teórico-prática, socioeducativa, realizada por educadores ou agentes sociais. Ela pode ser vista como um campo de estudo onde a conexão entre Educação e a Sociedade acontecem de forma prioritária, ou ainda, uma esfera de atividades que acontecem em diferentes espaços não formais de educação e que combatem e amenizam os problemas sociais por meios de ações educacionais.

Para Silva (2009), o conceito de Pedagogia Social é marcado por volta de 1900, surgindo inicialmente na Alemanha, com Karl Mager e Adolph Diesterweg. Entretanto, no século XX, muitas outras teorias sobre Pedagogia Social emergiram na Alemanha, num primeiro momento, na tentativa de criar estratégias para educar os “filhos da guerra”. Este movimento de pensar ações estratégicas e educativas, para além dos espaços formais da educação, se expande para outros países europeus, mas também podemos considerar que ela existe muito antes da escola formal ser sistematizada, a exemplo, na Antiguidade Clássica.

Ainda segundo Silva (2009), encontramos nos escritos sobre Pedagogia Social, referências a Paulo Freire, como precursor da Educação Social, que, associando suas práticas à postura de educador social, pregava e agia a favor da emancipação do educando, buscando suas bases na realidade do mesmo. Considerado entre os estudiosos da Educação Popular um sistematizador das práticas socioeducativas, Freire é uma referência sempre presente nos escritos sobre Pedagogia Social, apesar de nunca ter usado este termo em seus textos. Todo o debate que realiza em torno da educação o coloca em lugar de destaque no que se refere ao embasamento das questões sociais na necessidade de tomada de consciência das relações entre opressores e oprimidos, bem como a possibilidade de se fazer isso através da educação para a emancipação. Enfim, um autor comprometido verdadeiramente com a vida, uma vida que deve ser vivida como “prática da liberdade”.

Segundo Freire (2008, p. 62):

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina.

A condição de ter a liberdade, não é a de não ser mais escravo, mas ter liberdade de reflexão e ação, liberdade de agir a partir da própria consciência que não é mais oprimida. Para a

realização de uma prática pedagógica de Pedagogia Social que envolve ação socioeducativa, é necessária uma prática emancipada e crítica, superando o assistencialismo e trabalhando em favor da dialogicidade e da superação da dicotomia opressores-oprimidos.

Considerando que a legislação nacional ratifica a necessidade da Educação ser considerada, para além da ação individual, vista aqui como ação coletiva, comunitária e, sobretudo, pautada no saber fazer socioeducativo, observa-se que, dentre seus objetivos, segundo Caliman (2008), o prioritário seria o de agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências de socialização, e, de modo especial, nos locais onde as pessoas são vítimas da insatisfação de suas necessidades fundamentais.

Existem alguns âmbitos onde a Pedagogia Social acontece de modo mais evidente: Educação de Adultos, Educação de jovens em situação de risco, recuperação e reinserção social dos sujeitos toxicodependentes, e orientação escolar de alunos atingidos por fortes condicionamentos sociais (pobreza, exclusão social, desagregação familiar). Todas estas esferas da Pedagogia Social trabalham no propósito de desenvolver um bem-estar social e a superação de condições de sofrimento e marginalidade, realizando o exercício da cidadania e da promoção social.

Considerando a diversidade de práticas da Pedagogia Social, acrescentamos Trilla:

O âmbito referencial da Pedagogia Social está formado por todos os processos educativos que compartilham no mínimo, dois ou três dos seguintes atributos: dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situações de conflito social; têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais. (2006, p. 16)

Quanto ao último atributo descrito por Trilla: “têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais”, reconhecemos a ação ampliada da Pedagogia Social nos espaços não formais de educação, mas afirmamos que a Pedagogia Social pode ser desenvolvida em escolas que atuam com situações extremas de vulnerabilidade social, como é o caso das escolas analisadas nesta pesquisa.

É oportuno registrar nossas inquietações e interrogações acerca da temática Pedagogia Social, por estar no Brasil, num momento de construção de fundamentos teóricos e metodológicos que auxiliem nos estudos sobre as práticas; mas se faz importante, sobretudo, destacar que, apesar de compreendermos a Pedagogia Social através dos autores citados, pensamos que:

- A Pedagogia Social é uma ação educativa e social que atua na construção, ou, em alguns casos, reconstrução, do saber e vivência social, ou seja, a educação que prioriza os valores sociais e humanos, não desconsiderando os conhecimentos que são necessários para a realidade dos sujeitos que participam da prática pedagógica;
- A Pedagogia Social deve ser uma prática pedagógica e social, mediada por pedagogos, que possam atuar de forma reflexiva e crítica, com uma formação específica em educação social e um desejo de atuação dedicada às emergências sociais e, sobretudo, conscientes de que são sujeitos sociais de mudança;
- A Pedagogia Social realizada pelos pedagogos deve priorizar, portanto, um sentido de expansão da ação socioeducativa, sejam os educandos crianças, jovens ou adultos; os pedagogos devem atuar como multiplicadores de ações sociais pautadas em mudanças efetivas, de modo que o social atue em suas realidades de maneira recíproca, intervindo e modificando suas comunidades como cidadãos e cidadãs.

Estes três pontos sintetizam o nosso pensamento sobre os caminhos que devem ser percorridos pelos educadores/professores, e prioritariamente pedagogos, para atuarem conscientes da importância da sua formação e da responsabilidade sociopolítica da prática pedagógica mediada com reflexão, crítica e transformação. No caso da pesquisa sintetizada neste artigo, compreendemos a prática dos educadores que atuam com jovens em situação de privação de liberdade uma prática de Pedagogia Social.

3. Dialogando com a Prática Pedagógica para jovens em privação de liberdade

Percorreremos um caminho metodológico definido e fundamentado pela pesquisa qualitativa, utilizando especificamente o método do estudo de caso, para realizar a pesquisa de campo, nas duas cidades eleitas para o estudo em contraste. Esta etapa, especialmente, foi motivadora de novas pesquisas, pois, a cada entrevista narrativa realizada com os professores das duas cidades, novos questionamentos surgiam e anunciavam a relevância social desta pesquisa, assim como a necessidade de outros estudos que evidenciem as práticas de Pedagogia Social realizadas com a juventude e com objetivos de reinserção social.

Os doze sujeitos entrevistados, professores da FUNDAC e Fundação CASA, narravam suas histórias de práticas e, ao mesmo tempo em que faziam a narrativa de seu trabalho, diziam quem eram, em suas vidas, para além daquele espaço. Mostraram seus desejos, anseios, medos e desafios, principalmente aqueles que marcavam o seu cotidiano na ação educativa,

mas, também, o que fazia com que eles permanecessem realizando um trabalho tão diferencial e inquietante.

As categorias analisadas foram: Formação dos Professores (formação inicial e formação continuada); A Prática Pedagógica (construção de valores, vínculo professor - aluno, o saber a partir da realidade) e, por último, Dificuldades para que a prática ocorra (a utilização das drogas, a ausência da família e de material didático apropriado).

Para a primeira categoria analisada, apresentamos as narrativas mostrando que, em ambos os casos estudados, a formação inicial não contempla as discussões em torno da educação de jovens em privação de liberdade; a formação continuada é realizada pelas fundações em cursos não continuados, mas a aprendizagem da prática se dá em diálogo e trocas assistemáticas entre os colegas, ou seja, a formação se dá na relação de sobrevivência do grupo. Conforme quadro abaixo:

QUADRO 1- FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

	FUNDAC	FUNDAÇÃO CASA
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco das seis professoras entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, e uma das professoras fez magistério e cursou Pedagogia até o terceiro ano, mas não concluiu; ✓ Afirmam que a formação inicial não tratou do trabalho com medidas socioeducativas com a juventude; ✓ Destacam que a FUNDAC promove algumas formações para o trabalho com a juventude em risco social, entretanto as formações não são específicas para a atuação na prática; ✓ A formação continuada acontece através da FUNDAC com cursos não sequenciados, e através das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação através da coordenação de Educação de Jovens e Adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos os seis professores entrevistados possuem graduação, com licenciaturas em História, Matemática, Língua Portuguesa e Pedagogia; ✓ A formação inicial não tratou das questões do pedagógico para a juventude, assim como das medidas socioeducativas; ✓ A formação continuada é oferecida pela Secretaria Estadual de Educação e pela Fundação CASA, mas os professores não consideram uma formação específica; ✓ A formação continuada acontece para além dos cursos, ou seja, nas conversas entre os professores.

Fonte: Elaboração própria.

A prática pedagógica, realizada através da mediação dos professores, 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, pois 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 de uma vida para além da privação de liberdade.

O vínculo entre os professores e os jovens nas escolas formais das instituições é ponto que se destaca nas narrativas dos professores. Percebemos em suas falas que é necessário uma legitimação por parte dos jovens em relação ao professor, para que este 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- FUNDAC)

O “teste”, explícito na fala da professora D, é um dos códigos que os professores aprendem a lidar no início do trabalho, pois é necessário deixar visível para o jovem que sua percepção sobre ele é diferente da percepção de outras pessoas da sociedade, que o discriminam ou não acreditam na 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, e ao mesmo tempo, demonstrações de confianças 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, por que faltou, por que não veio. Então isso é muito importante também. (C- FUNDAC)

Na medida em que vão se consolidando os vínculos, é possível perceber uma inteireza na relação professor-aluno, o que se torna perceptível nos momentos de conversas, ou até mesmo

desabafos dos jovens com os professores, que se tornam confidentes das angústias vividas pela situação de privação de liberdade:

Eu acho que o contato como o ser humano mesmo de você de repente ouvir, saber dos problemas, não que você vá resolvê-los, mas pelo simples fato de você estar ali: “Está tudo bem hoje? Você não está bem?” Não posso ajudar, mas muitas vezes essa troca de informação as vezes alivia e facilita o aprendizado, então eu acredito que o professor e o aluno tem que ser amigo em primeiro lugar por que se não, não há uma relação, apenas uma troca de informação. E é só isso? Isso a gente encontra aí fora, na internet, nos computadores da vida, é só troca de informação e o professor não se resume a isso. (H- FUNDAÇÃO CASA)

As dificuldades apresentadas pelos professores foram muitas, dentre elas, 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 relevante 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.

Lima (2006) investiga a prevalência do uso de drogas em adolescentes que estão no Ensino Médio e, ao entrevistar 2.410 estudantes com idade entre 10 e 19 anos, “constatou-se que as substâncias mais consumidas foram: álcool (86,8%), tabaco (41%), maconha (13,9%), solventes (11,6%) e cocaína (3,2%)”. Estes dados resultam de questionários aplicados a jovens em situação escolar regular.

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 se intensificam.³

Ouvimos nos relatos dos professores que o uso da maconha, por exemplo, e da cocaína, estão 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, resultante da quantidade elevada de medicamentos para conter as crises de abstinências.

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

³ Não encontramos pesquisas que evidenciem as drogas utilizadas pelos jovens em privação de liberdade, antes da medida de internação ou depois dela.

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, pela abstinência, pela escolaridade, aqui dentro eles sentem um pouco de vergonha de estar na oitava serie e não saber ler, eu já tive alunos do primeiro ano do ensino médio que não sabia o nome. Então a dificuldade é essa, as vezes os outros chamam de “a sala do presídio”, tem que ter muita calma, muita paciência, muito jogo de cintura, muita diversidade pra poder manter essa sala. (G- FUNDAÇÃO CASA)

Eu acho que é um conjunto, uma coisa puxa a outra, você chega e você já vê que o menino já vive, por que ele chega e já passa por aquele processo da falta da droga, como é que ele vai lidando com isso, e muitos tomam remédio para isso então já dificulta um processo, eles ficam mais lentos, eles esquecem, eles ficam nervosos, alguns, quando chegam até se adaptarem, eles ficam nervosos aí eles ficam num mau humor e não fazem as atividades por causa disso então a grande dificuldade eu acho que está nisso, eles já chegam com uma deficiência que vem lá de fora por que a maioria não estuda e aquele que estuda estava matriculada na escola, não é que eles estudam. Então eles chegam lá com essa deficiência por causa da droga, por que iam para escola, mas não estudavam. (M- FUNDAÇÃO CASA)

Para mim a maior dificuldade é o momento da concentração, por que eles tem assim, a concentração deles é muito pouca, para poder explicar um assunto para eles, eles tem uma dificuldade de esperar eu explicar pra poder eles desenvolverem a atividade, eles não tem essa paciência, eu tenho justamente que preparar uma dinâmica para poder chamar a atenção deles. (D- FUNDAC)

Os professores G e M da Fundação CASA argumentam viverem dificuldades pela impossibilidade de concentração e de rotina na sala de aula. D, professora da FUNDAC, também afirma buscar dinâmicas que chamem a atenção dos jovens e os motive, apesar dos obstáculos ocasionados pelo uso excessivo de drogas.

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

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. Alguns professores realizam atividades tematizando a questão a fim de proporcionar um resgate e debates em torno da relação dos jovens com suas famílias, conforme registro de imagens abaixo:

IMAGEM 1 – TEM PAI QUE É MÃE



Imagem de produção da sala da aula da professora A (FUNDAC)/ Fonte: Elaboração própria.

IMAGEM 2 – IMAGENS SOBRE PAI



Imagem de produção da sala de aula da professora C (FUNDAC) / Fonte: Elaboração própria.

A professora B, também registra na sua fala 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- FUNDAC)

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

Os professores das unidades de internação também afirmam tentar alternativas para uma aproximação com as famílias, entretanto, são apontadas pelos professores 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 funcionamento; as famílias, que residem no campo e a falta de recursos não permite a viagem; ainda alguns casos em que as famílias não se interessam mais pelo jovem, utilizando a internação na fundação como estratégia para manter um distanciamento; ou mesmo alguns jovens que já não possuem mais nenhum vínculo com os seus familiares.

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. Entretanto, a maioria dos professores apresenta uma prática de escuta e de construção de vínculo na tentativa de unir o que precisa ensinar para os 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, variando as tipologias textuais e as fontes de pesquisa para alcançar a realidade dos jovens.

Analisamos os percursos formativos dos doze professores entrevistados, percorrendo durante um período os dois ambientes escolares eleitos como casos para esta pesquisa. Categorizamos as ações e desafios da prática, possibilitando assim o contraste entre escolas formais de duas instituições que atendem o jovem em privação de liberdade em cumprimento da medida socioeducativa. Consideramos desse modo que os objetivos eleitos para tal pesquisa foram alcançados.

Vale pontuar que as narrativas e a convivência nos espaços fizeram com que emergissem temas que possibilitam novas pesquisas, como: analisar o vínculo existente entre a saída de um jovem do campo e a chegada dele nas capitais e sua inserção em situação de vulnerabilidade e marginalidade, alcançando antes dos dezoito anos a vivência da privação de liberdade.

Observamos na pesquisa que tais jovens, oriundos do campo, apresentam-se com grandes dificuldades de aprendizagem na escola principalmente pela ausência da família que pela

distancia e quase sempre, pouco recursos financeiros, impossibilitam as visitas sistematicamente, distanciando o jovem dos seus vínculos, gerando depressões, apatias e pouco estímulo para mudança de postura e construção de uma nova perspectiva de vida.

Concluimos este artigo síntese da pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação com algumas afirmações, mas com a descoberta que, para que se realize uma prática educativa de Pedagogia Social com jovens em privação de liberdade, é preciso compreender que a formação se faz na ação, e na promoção da formação continuada, estabelecendo elos entre o saber fazer, as teorias e as realidades e demandas dos sujeitos envolvidos na ação de educar.

Referências

- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. Brasília, DF: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2011.
- BURBULES, N. C.; TORRES. A. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia social de rua: entre acolhida e formação**. In: SOUZA NETO, J. C.; NASCIMENTO, M. L. (Orgs.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 167-178.
- _____. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália)**. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: UNESCO; Expressão e Arte, 2009.
- _____. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília, DF: Universa; UNESCO, 2008.
- CATANI, Afrânio M. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FUNDAÇÃO DE APOIO A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE. Disponível em: <<http://www.fundac.ba.gov.br/>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2011
- FUNDAÇÃO PARA INFÂNCIA E ADOLESCENCIA. Disponível em: <<http://www.fia.rj.gov.br/historia.htm>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GIL, A.C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOHN, M. da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEIRO, Augusto C. **Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes**. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- LIMA, M. Nogueira de. **O fim da era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo**. 2009. Total de páginas, exemplo: 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MACHADO, E. M. **Contexto sócio-educacional no Estado do Paraná: formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 1998.
- _____. **A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários**. In: **Pedagogia Social**. São Paulo: expressão e Arte Editora, 2009.

MENIN, M.S. D. Stefano. Valores na escola. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, 91-100, jan/junho. 2002.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2003. (Coleção Análise Social)

_____. **Lufa-lufa quotidiana**: Ensaio sobre cidade, cultura e vida urbana. Lisboa: ICS, 2010.

_____. **Ganchos tachos e biscates**: jovem, trabalho e futuro. Coleção Trajetórias. Portugal, 2001.

_____. **Sociologia da vida quotidiana**: teorias, métodos e estudo de caso. Imprensa de Ciências Sociais: Portugal, 2002.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação de liberdade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **Os filhos do governo**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **As bases científicas da Educação não-formal**. In: Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.