



APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO DA ASSOCIAÇÃO JUVENTUDE E VIOLÊNCIA NAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DOS DOCENTES NO CENTRO EDUCACIONAL MASCULINO (CEM) EM TERESINA – PI

*MEANINGFUL LEARNING: THE PROCESS OF DECONSTRUCTING
THE ASSOCIATION BETWEEN YOUTH AND VIOLENCE IN THE
SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES OF EDUCATORS AT THE MALE
EDUCATIONAL CENTER (CEM) IN TERESINA, PIAUÍ*

DOI: 10.5281/zenodo.21580433



*Otoniel d'Oliveira Chagas Bisneto¹
Nedilson José Gomes de Melo²
Karllos Augusto Sampaio Júnior³
Marcelo Bomfim Neves de Sá⁴
Abdallah Salomão Arcoverde⁵*

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar uma prática pedagógica que possibilite a desconstrução da associação juventude e violência a partir da facilitação do processo de aprendizagem significativa revelando ao professor, que trabalha com o jovem privado de liberdade, a promoção de práticas que desconstruam valores depreciativos da dignidade humana e que construam valores para elevação da autoestima de docentes e discentes. Para a consecução do trabalho, além de uma pesquisa bibliográfica, utilizou-se um roteiro de entrevistas e observação cujos dados coletados foram analisados segundo orientações de Laurence Bardin. Os estudos foram norteados por Rogers (1997), Malvasi; Trassi (2010), Morin (2003), Costa (2006), Freire (1996), Minayo (2007) e Bardin (1997).

1 Doutorando em Educação, Universidad Autónoma de Asunción, UAA, Paraguai.

2 Doutorando em Educação, Universidad Autónoma de Asunción, UAA, Paraguai.

3 Pós-doutorado em Liderança para a Gestão e Inovação Educativa em uma Sociedade Inclusiva, Universidad Autónoma de Asunción, UAA, Paraguai.

4 Doutorando em Educação, Universidad Autónoma de Asunción, UAA, Paraguai.

5 Doutorando em Educação, Universidad Autónoma de Asunción, UAA, Paraguai.





Pode-se constatar a necessidade de uma capacitação específica para dar suporte a prática pedagógica com jovens privados de liberdade. Os resultados obtidos permitiram a elaboração de proposições para um aprendizado significativo e desconstrução da associação juventude e violência no Centro Educacional Masculino em Teresina (PI).

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Medida socioeducativa. Prática docente. Juventude. Violência.

ABSTRACT

The present study aims to investigate a pedagogical practice that enables the deconstruction of the association and youth violence from the facilitation of meaningful learning process revealing the teacher who works with the young deprived of freedom, the promotion of practices that deconstruct the depreciated value human dignity and values to build high self-esteem of teachers and students. To achieve the job, and a literature search, we used a script whose interviews and observation data were analyzed according to guidelines Laurence Bardin. The studies were guided by Rogers (1997), Malvasia; Trass (2010), Morin (2003), Costa (2006), Freire (1996), Minayo (2007) and Bardin (1997). You can see the need for specific training to support educational practice with young people in custody. The results allowed the elaboration of proposals for meaningful learning and deconstruction of the association and youth violence in Male Educational Center in Teresina (PI).

Keywords: Meaningful learning. Measure social. Teaching practice. Youth. Violence

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”- Cora Coralina

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou estratégias para dissociação entre juventude e violência na perspectiva de desconstruir esse binômio sustentado historicamente no intuito de possibilitar o encobrimento de outros aspectos problemáticos da convivência humana dentro de um sistema macro organizado para/pela desigualdade e intolerância com as diferenças. Assim, a pesquisa sobre a aprendizagem significativa no espaço pedagógico (e social) da sala de aula, considerando a prevalência do binômio juventude e violência, surge diante da necessidade de compreensão do fenômeno em toda sua amplitude sem os reducionismos próprios de áreas específicas.





A inquietação inspiradora dessa proposta nasceu a partir de um olhar atento acerca da prática escolar nas dependências do Anexo da Unidade Escolar James Azevedo (UEJA), situada no interior do Centro Educacional Masculino (CEM) – local destinado à aplicação de medida socioeducativa de internação para jovens em conflito com a lei, sob a responsabilidade da Unidade de Atendimento Socioeducativo (UASE), da Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC).

Nesse contexto, na rotina escolar do referido anexo no CEM percebeu-se a dificuldade do(a) professor(a) em lidar com jovens em idade escolar que cometeram atos infracionais de natureza grave, tais como roubo qualificado, furto qualificado, latrocínio e homicídio. Nota-se que, no instante de privação de liberdade, esses jovens são retirados de seu ambiente de convivência social e familiar e obrigados judicialmente a frequentarem uma escola que, como espaço de socialização criado pelas instituições modernas, funciona como divisor de gerações. Assim, torna-se imperioso submeter as instituições a uma análise metodicamente rigorosa sob a égide da curiosidade epistemológica.

Para a consecução desse trabalho, considerou-se a dimensão histórica e social do binômio juventude e violência a partir da abordagem de Rogers (1997) associada ao que Malvasi; Trassi (2010) denominaram como interdisciplinaridade transdisciplinar no intuito de permitir a realização de diálogos intersubjetivos entre diferentes especialistas de modo a possibilitar uma dinâmica de explicitação da importância dos saberes teóricos, dos saberes práticos e dos saberes existenciais.

Para a realização do trabalho proposto realizou-se uma pesquisa bibliográfica e outra pesquisa de campo cuja metodologia empregada para análise do material coletado, através dos instrumentos de pesquisa (entrevista semi-estruturada e observação), teve por base a técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2009), a qual consiste numa análise tanto de significados como significantes de uma dada mensagem, considerando a incidência destes conteúdos.

Minayo (2007), explica que essa técnica, em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descritos e





analisados com os fatores que determinam suas características, a fim de categorizar as falas dos sujeitos, conforme os objetivos e questões de estudo.

O trabalho foi estruturado, após a introdução, no primeiro capítulo que trata de reflexões acerca de práticas docentes, juventude e violência expondo uma caracterização do jovem na contemporaneidade e apresentando a aprendizagem significativa como instrumento de mudança. A seguir, o trabalho apresenta a descrição da pesquisa com as respectivas caracterizações do local pesquisado, os dados da pesquisa. O corpo do artigo ainda traz a apresentação dos dados coletados, bem como sua discussão. Por fim, o artigo apresenta propostas que conduzem a um aprendizado significativo e desconstrução da associação juventude e violência.

2. PRÁTICAS DOCENTES, JUVENTUDE E VIOLÊNCIA

Para a compreensão da temática buscou-se responder às perguntas: Quais práticas são/podem ser realizadas para desconstruir a associação juventude e violência? Como o agir docente se coloca diante dessa situação conflituosa? Quais as soluções educacionais viáveis para aperfeiçoar essa relação? Acolher ou ignorar o jovem educando em conflito com a lei? Como se comportar diante desse contexto? Pautados nessas, e em tantas outras indagações, seguiu-se em busca de uma alternativa viável e exequível para o enfrentamento dessa realidade, posto que “[...] a sala de aula é um espaço pedagógico que deve ser pensado, repensado, lido e relido constantemente” (FREIRE, 1996, p. 97).

Nessa perspectiva, ou se buscam possibilidades para produzir, construir o conhecimento e, conseqüentemente, dotar o(a) professor(a) com o suporte intelectual necessário para gerenciar situações limites que envolvem juventude e violência em sala de aula ou se permanece na condição de “simplesmente enganar a nós mesmos e ao resto do mundo como se soubéssemos de tudo o que vale a pena saber, ou então podemos simplesmente fechar os olhos para essas questões importantes e desistir para sempre de ir em





frente” (GAARDER, 1995, p. 83) alimentando comportamentos repressivos e condutas discriminatórias que não se coadunam com a Educação.

Ao revelar ao(a) professor(a) a importância de seu papel para desconstrução da associação entre juventude e violência, no anexo da UEJA que fica situado nas dependências do Centro Educacional Masculino - CEM, espera-se que o(a) professor(a) esteja cômico(a) que na aprendizagem é primordial considerar o pensamento, o sentimento e a ação que as pessoas apresentam diante de um determinado tema (NAJJAR, 2001).

Nessa perspectiva, ressalta-se que na literatura foca-se o ato infracional cometido pelo jovem de maneira isolada, desconsiderando ações oriundas da postura profissional do(a) professor(a), tanto em sala de aula quanto nas suas relações fora do ambiente pedagógico, que valorizem o jovem além da associação juventude e violência. Tal afirmação parte da ideia de Morin (2003), o qual diz que essa verticalização da ciência por meio da “hiperespecialização” fragmenta a realidade impedindo de tratar corretamente um problema como a violência porque esses somente podem ser tratados pela Educação quando considerados em seu contexto.

“A inteligência parcelada [...] mecanicista [...] e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas” (MORIN, 2003, p. 43), portanto, para a desconstrução da associação juventude e violência no anexo da UEJA, o presente estudo poderá provocar a (re)construção de uma doutrina educacional que obedece a um modelo mecanicista e determinista e considera o mundo de forma racionalizadora, bem como garantir que o(a) professor(a) seja um cidadão em constante processo de formação apto a trabalhar a teoria, pautado na reflexão e aprendizado, e a prática à luz das teorias, inclusive as realizadas por ele(a), de modo a desenvolver um profissional “[...] que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem do(a) aluno(a), com a igualdade e a justiça social” (LIMA; GOMES, 2002, p.181).

Acredita-se que as instituições de ensino superior podem desenvolver práticas pedagógicas que considerem um conjunto de habilidades na perspectiva de formar cidadãos participativos, críticos e com competências profissionais para enfrentar as dificuldades





presentes no cotidiano (SERMANI, 2007). Portanto, o papel do professor “[...] é o de mediador do processo de ensino, propondo desafios e ajudando os alunos a resolvê-los, com sua ajuda, com a ajuda dos colegas mais adiantados ou com o auxílio de instrumentos mediadores” (IBIAPINA, 2007, p. 96), sendo este de fundamental importância para desconstrução da associação entre juventude e violência através de uma postura centrada no entendimento de que, para enfrentar o problema da violência, se necessita do estabelecimento de comportamentos racionais e pela compreensão sobre a condição humana de um jovem, pois “[...] a docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica com o motivo e o objetivo de mediar aprendizagens” (IBIAPINA, 2006, p. 59), e, nesse caso, mediar aprendizagens que digam respeito a um novo posicionamento social que desconstrua/desmotive a violência no âmbito escolar. O desafio é o de mitigar a violência. A seguir será apresentada a representação do jovem no atual contexto social e, na sequência, será descrita a aprendizagem significativa nas práticas socioeducativas.

2.1 Caracterização do jovem na contemporaneidade

A mídia tem um papel fundamental na conexão entre a juventude e a sociedade. O espaço midiático dá visibilidade a um vasto conteúdo social. Há de se compreender que os meios de comunicação; em razão do tempo e de outros fatores ligados à disputa pela audiência; selecionam, sintetizam e reformulam os fatos antes de apresentá-los ao público, portanto utilizar filtro crítico é prudencial e de suma importância para ponderar se a informação veiculada é fidedigna à realidade dos fatos. E nesse aspecto, na sociedade contemporânea, o volume de informações não dificulta o entendimento dos fatos. Em verdade, os “usuários” ou não sabem buscar ou não sabem como decidir qual informação é a melhor e mais confiável. Essa foi a conclusão do pesquisador Edward Tenner, da Universidade da Pensilvânia, autor do livro “A Vingança da Tecnologia” (1997).

Nesse contexto, surgem nos meios de comunicação espaços para divulgação de reportagens acerca da participação de jovens em ações delituosas. Fato que merece ampla





divulgação nos espaços midiáticos pelo impacto que isso pode causar na ampliação da audiência (nesse caso, leia-se acesso aos portais de notícias, venda de jornais impressos e divulgação no horário televisivo) e que, supostamente, leva ao receptor da notícia um conforto com a ideia de que a Justiça foi feita e mais um jovem infrator foi devidamente punido.

Nesse aspecto, a inclusão do jovem nas sendas criminosas causa uma comoção de grandes proporções. Consequência prevista em situações emocionalmente exacerbadas que tem se constituído como conteúdo de uma concepção criminológica, cujo fundamento é, exatamente, a reação social.

Isto não implica sustentar a tese de que a violência ou a agressividade individual se expliquem como mera reação defensiva em face de circunstâncias hostis ou de um Estado indiferente, mas se trata de apontar para as circunstâncias particulares...em que eclode esse lado da energia pulsional do sujeito (indivíduo ou grupo) designado como “violência” (SODRÉ, 2002, p.17).

Muito embora definir violência não seja uma tarefa simples, ao seu conceito incorporou-se um conteúdo de coerção, agressão ou violação de indivíduos ou grupos sociais no que tange à sua integridade física ou moral e a seus direitos. Para definir violência, Michaud (2003) proferiu uma das formulações mais abrangentes e de fácil compreensão.

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD *apud* DIAS, 2003, p.104).

Nessa linha de raciocínio nota-se a manipulação que envolve a divulgação de um fato. Percebe-se a necessidade dos profissionais da imprensa de colocar adereços emocionais a fim de causar uma comoção social e, por conseguinte, expandir os índices de audiência ampliando os lucros, alimentando a ideia de que ao mercado compete a missão de esboroar as relações humanas e suas instituições para apoderar-se de “cabal e descompromissada” Liberdade; ao passo que, para alastrar-se e sobreviver, a comunicação necessita de investimentos. Uma lógica questionável, todavia legitimada no cotidiano adverso da sociedade contemporânea.





Desta maneira, os meios de comunicação proliferam o medo social ao divulgar fatos envolvendo adolescentes infratores de forma isolada de maneira distorcida e sensacionalista a criando um clima de medo, intolerância e impunidade. Para ir de encontro a essas supostas manipulações, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Subsecretaria da Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, mostram que a população de adolescentes em conflito com a lei responsáveis pela prática de atos infracionais representa menos de 0,2% de toda a população adolescente do país (PROMENINO, 2010). Um dado significativo que, diante da linha de raciocínio anterior, definitivamente, não interessa ao capital midiático.

Essas informações poderiam ser empregadas pelos meios de comunicação para promoção de debates sobre políticas preventivas e ações construtivas, ao invés da prática sensacionalista de espetacularizar o ato infracional.

Nesse contexto, a mídia veicula ainda que o país passa por uma onda de violência nunca antes registrada. A afirmação não está completamente errada, entretanto deve ser mais bem qualificada. Uma parte relevante do que se percebe como aumento da violência no país é a soma de dois fatores. Primeiro, para Ramos (2007), “o que faz aumentar a criminalidade, além das condições sociais, é a quase certeza da impunidade” (RAMOS, 2007, p. 155). Por conseguinte, a maior visibilidade que certas práticas jornalísticas adquiriram em função do conteúdo democrático dos meios de comunicação e de sua respectiva penetração social propiciou essa percepção equivocada da realidade.

Hoje em dia as pessoas não questionam se o que o jornal está mostrando é verdadeiro ou não. Mais importante que isso, o espetáculo-jornal tem de ser instigante, tem de fixar audiência. Não se pode dizer que as notícias que são apresentadas são falsas, isso também não é correto. São acontecimentos reais, casos efetivamente ocorridos, situações que geraram interesse das agências, dos jornalistas ou de pessoas comuns que resolveram denunciar (MARCONDES FILHO, 2000, p.85).

Associado a essa visibilidade e também em função do clamor social e da ampliação das demandas no Estado Democrático, o Direito evoluiu no sentido de adaptar-se às normas





sociais vigentes. Assim, outros atores sociais como idosos, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, homoafetivos⁶ passaram à condição de sujeitos de direito, ao tempo em que tais práticas foram nomeadas como violência. Na realidade, houve uma pluralização na apreensão dos atos e fatos publicamente considerados como Violência. Nessa perspectiva, o papel desempenhado pelo jovem ganhou uma visão mais relevante, principalmente nos noticiários policiais, pois as reportagens apresentam a banalização e difusão da violência cotidiana com a respectiva divulgação da juvenilização da criminalidade, o incremento da mortalidade juvenil por homicídios e a intensificação da repressão policial contra o jovem.

Para se ter uma ideia, o ILANUD (2010)⁷ empreendeu uma pesquisa intitulada "Crime e TV", publicada em 2001, no qual foram analisadas as programações de 27 telejornais exibidos por sete emissoras de canal aberto existentes no Brasil. Todavia, "o estudo constatou uma distorção entre a prática de crimes e sua divulgação pela mídia: no período em que o homicídio foi veiculado por 59% das notícias sua incidência foi de apenas 1,7%" (PROMENINO, 2010)

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou que, no período de setembro a outubro de 2002, o roubo representou aproximadamente 41,2% do total de delitos praticados por adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação. O homicídio representou aproximadamente 14,7% dos delitos. A pesquisa foi realizada com adolescentes em Centros de Internação. O Promenino (2010) demonstrou que os delitos praticados pelos adolescentes em conflito com a lei são majoritariamente crimes patrimoniais e não crimes contra a vida. Dados do Ministério Público da União, coletados em relatório sobre o perfil dos adolescentes infratores atendidos pela Promotoria de Defesa da Infância e Juventude entre 1 de novembro de 2007 e 29 de fevereiro de 2008, revelam a maior concentração de adolescentes entre 12 e 15 anos que "praticaram atos infracionais de Lesão Corporal, Roubo e

6 O termo, que designa a sentimento de afeto erigido entre pessoas do mesmo sexo, foi cunhado pela desembargadora gaúcha Maria Berenice Dias é usado em questões jurídicas para mencionar a construção de sentimentos entre casais de pessoas do mesmo sexo que tem algum tempo de relacionamento.

7 O Decreto nº 2.151, de 19 de fevereiro de 1997, promulgou o Acordo de Cooperação celebrado entre o Brasil e o Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento do Criminoso (ILANUD).





Ameaça / Injúria, enquanto os adolescentes entre 16 e 18 anos estão mais concentrados nos atos Roubo, Porte / Uso de Drogas, Tráfico de Drogas e Porte Ilegal de Arma de Fogo / Munição / Disparo” (BRASIL, 2010). Outro dado que merece atenção é o fato de que, segundo o Ilanud (2010), os adultos, maiores de 18 anos de idade, são os autores do maior número de crimes e dos crimes mais graves no país (PROMENINO, 2010).

2.2 Aprendizagem significativa como instrumento de mudança

A superação dos desafios educacionais no âmbito das práticas socioeducativas requer uma compreensão mais ampla da multidimensionalidade que envolve as relações contemporâneas. Para Morin (2003) o ideal da educação requer o uso de saberes já concebidos e a superação das divergências oriundas do avanço científico, em particular das especialidades, a fim de “[...] identificar a falsa racionalidade” (MORIN, 2003, p. 40). Assim, com apoio na ciência, bem como no emocional, não menos importante como frisa o autor, diante do atual quadro de esgaçamento do valor da escola torna-se imperioso o desenvolvimento de estratégias que envolvam o todo (alunos e professores) na prevenção, mas também que fortaleçam a ação educacional no sentido de preparar os professores para o enfrentamento da violência escolar sem reproduzir a violência simbólica a que Pierre Bourdieu se refere e conferir à Educação sua verdadeira importância no desenvolvimento de jovens inseridos no contexto da violência juvenil, pois, segundo Morin (2003), não se separa o desenvolvimento da inteligência do mundo da afetividade, haja vista “[...] a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (MORIN, 2003, p. 21).

O professor reproduz a violência simbólica do sistema contra o jovem em sala de aula porque, além da ausência de conhecimento acerca do assunto violência escolar, a “inteligência parcelada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional” (MORIN, 2003, p. 43).





Para Bourdieu, toda ação pedagógica reveste uma violência simbólica que se caracteriza por arbitrariedades veladas, ocultas nas relações de força que estão na base do poder da Educação. Nesse sentido a ação pedagógica inexistente porque se encontra revestida por um poder arbitrário, um determinado arbitrário cultural que se trata da concepção de dominadores e dominados perpassada aos jovens por meio do sistema de ensino (GADOTTI, 2001). Dessa forma, torna-se inviabilizada a verdadeira Educação que se restringe tão somente à imposição de valores e normas que desintegram a inteligência geral de que trata Morin. Uma inteligência que conjuga os saberes e, se aplicada nas escolas, poderá reduzir a incidência da violência escolar e da drogadição juvenil.

Sob a égide das reflexões de Bourdieu, é possível se constatar um encadeamento entre as desigualdades sociais e escolares que, segundo o autor, se apresenta dissimuladamente quando a escola aquilata e valoriza alunos de determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais. Nesse aspecto, trata-se do capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber de quem é mais favorecido socialmente. Nesse diapasão, nas escolas públicas estudam aqueles menos privilegiados financeiramente e que, via de regra, convivem com a discriminação e outros aspectos de violência. Segundo Bourdieu, tal violência é a reprodução de condutas discriminatórias que diz respeito à violência simbólica que os professores – tecnicamente mais abastados financeiramente – reproduzem porque a formação dos professores não responde às demandas da atualidade no que tange ao jovem associado ao comportamento/conduita violenta.

Nessa perspectiva, considerando a interdisciplinaridade transdisciplinar possibilita-se a percepção de que a aprendizagem humana “promove uma modificação no comportamento” (BRAGHIROLI *apud* AZEVEDO;GRIFONI, 2011, p.21) e uma vez que quando se aprende algo o comportamento se transforma em algum aspecto, seja na visão de mundo, condutas, valores e conceitos. No contexto da aprendizagem, vale ressaltar que quando ela realmente ocorre, e provoca uma mudança na pessoa, ela é denominada de aprendizagem significativa.

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que





escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 1997, p.322)

Assim, a aprendizagem significativa é facilitada de distintas maneiras; seja pela metodologia, pelos recursos didáticos, pela postura do professor ou a forma da busca do aluno. Ela não necessariamente deve ocorrer apenas no espaço acadêmico ou escolar; eles são um dos subsídios desta. Com base nos conceitos aqui elucidados, vale destacar com base na teoria de Ausubel, que a aprendizagem significativa depende da forma em que ocorre o ensino. Desse modo, podemos ter uma aprendizagem receptiva significativa em uma sala de aula convencional, onde se usam recursos tradicionais tais como giz e quadro-negro, quando existiram condições de o aluno transformar significados lógicos de determinado conteúdo potencialmente significativo, em significados psicológicos, em conhecimento construído e estruturado idiossincraticamente.

Quando se dá a aprendizagem significativa, o indivíduo transforma o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico, à medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva, e cada pessoa tem um modo específico de fazer essa inserção, o que torna essa atitude um processo idiossincrático, mútuo. Quando duas pessoas aprendem significativamente o mesmo conteúdo, elas partilham significados comuns sobre a essência deste conteúdo.

Ao contrário, sendo a aprendizagem um ato mecânico, ela não possui nenhum tipo de significado para a pessoa. Não se reconstruindo continuamente, e se tornando fragmentada.

Entretanto, outro aspecto importante para a aprendizagem refere-se à missão do professor, que consiste em criar um clima nas aulas que facilite a ocorrência de uma aprendizagem significativa (ROGERS, 1997). Assim, a postura do professor, bem como o modelo e ou método de ensino contribui efetivamente para a aprendizagem e pelo gosto de aprender.

Muitas foram as abordagens para o processo ensino-aprendizagem, que hoje é concomitante. Nele subjaz muitos conceitos e condições. O que atualmente se tem certeza,





através de observações e estudos, é que um modelo ou abordagem de ensino humanística centrado no aluno é a ferramenta central para uma educação de qualidade, e uma efetiva aprendizagem que faz parte do desenvolvimento cognitivo e biopsicossocial. O modelo centrado no aluno é o ideal, sendo conceituado de construtivista no qual

Cria-se um clima facilitador da aprendizagem. O foco da aprendizagem é, primordialmente, a promoção da continuidade do processo de aprendizagem. O conteúdo da aprendizagem, embora significativo, fica num plano secundário. Assim, um curso termina com sucesso não quando os alunos “aprenderam tudo o que precisam saber”, mas quando fizeram um progresso significativo na aprendizagem de como aprender o que querem saber. (ROGERS, 1980, p. 96)

Nesse contexto, aprender é saber como utilizar o conhecimento, bem como reconhecê-lo como algo contínuo e não absoluto. O conhecimento é algo inacabado que propõe um crescimento pessoal. No referido modelo os discentes se empenham no processo de forma global, reconhecendo o todo, contextualizando as informações, com uma postura inovadora do professor.

O construtivismo aceita os prévios conhecimentos do discente, fazendo uma interrelação com o novo, e adquirindo assim novos resultados e informações. O aluno formula conceitos e contextualiza significados. Entretanto, não basta apenas se transformar o modelo de ensino, mas a didática do professor. Esse deve ser agente facilitador. Deve colocar em pauta a afetividade, uma vez que essa facilita a aprendizagem. Os discentes necessitam de estímulos para aprenderem, isso está intrínseco no processo. O discente deve se sentir capaz de aprender.

Se o ponto central de aplicação dos esforços do professor fosse: a criação de uma relação, de uma atmosfera que levasse a uma aprendizagem significativa onde o indivíduo se motivasse e se auto-realizasse. Esta é porem, uma orientação nitidamente afastada dos hábitos educacionais e das tendências pedagógicas correntes. (ROGERS, 1997 p. 338)

Com base nas teorias aqui levantadas buscou-se portanto, a reflexão acerca de um modelo de atuação docente voltada para o enfrentamento da associação entre juventude e violência a fim de oportunizar aos professores(as) a possibilidade de atuar, também, como agente de transformação social no sentido de ampliar o entendimento humano ao desenvolver





um “[...] conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2003, p. 55) de modo a dotar esses profissionais de um conhecimento para que convivam em sala de aula com jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no intuito de melhorar o ser humano e o Ser Humano.

3. AS PRÁTICAS NO CEM

3.1 Caracterização do local da pesquisa

O CEM é local de aplicação da medida socioeducativa de internação de acordo com a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), mantido pela Secretaria Estadual da Assistência Social e Cidadania (SASC) na qual jovem infrator pode permanecer pelo prazo máximo de três anos em regime de privação de liberdade pelo cometimento de ato infracional (conduta análoga ao crime).

Em razão da doutrina de Proteção Integral que prevalece no regime jurídico nacional no que tange ao jovem brasileiro e, considerando o adolescente como sujeito em desenvolvimento, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) estabelece os parâmetros que deve nortear o local da internação assegurando uma série de direitos, estabelecendo deveres e descrevendo as atividades e a equipe técnica que, minimamente devem ser/existir no local.

3.2 Percorso metodológico

O estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa por esta responder precisamente a questões particulares que envolvem subjetividade dos sujeitos. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que





corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007).

Quanto à natureza a pesquisa desenvolveu aspectos descritivos. Gil (2002) diz que a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial, a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coletas de dados, questionário e observação.

Durante a realização do trabalho buscou-se a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ainda para dar consecução aos estudos foi realizada uma pesquisa de campo procurando-se o aprofundamento de uma realidade específica, pois esse procedimento técnico é fundamentalmente concretizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

Os estudos foram norteados por autores como Rogers (1997), Malvasi;Trassi (2010), Morin (2003), Costa (2006), Freire (1996), Minayo (2007) e Bardin (1997).

Em seguida, na pesquisa de campo utilizou-se um roteiro de entrevistas e observação cujos dados coletados foram analisados segundo orientações de Laurence Bardin. A pesquisa *in loco* foi desenvolvida por meio de roteiro de entrevista e ficha de observações aplicadas a 12 (doze) professoras do Anexo da Unidade Escolar James Azevedo, dos quais foram extraídos os dados que posteriormente foram analisados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin, definida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.42)

Os alunos participaram indiretamente do processo de observação, posto que estavam em sala de aula. Ressalta-se que o foco da pesquisa foi a prática docente.





A técnica de análise de conteúdo possui aspectos peculiares que merecem destaque. Citamos a inferência, a que se pode chamar de deduções lógicas, como recurso essencial na análise dos dados, pois visa aprofundar o enunciado a fim de conhecer as causas, ou seja, saber o que levou aquele indivíduo produzir tal mensagem, bem como delimitar as possíveis conseqüências e efeitos da mensagem (BARDIN, 2009).

A análise dos dados ocorreu após o registro do conteúdo observado e da transcrição das entrevistas realizadas. Inicialmente realizou-se uma leitura flutuante dos dados, pois nesta fase “[...] podem surgir intuições que convém formular em hipóteses” (BARDIN, 2009, p. 64). Esta leitura serve de base para o processo de decifração estrutural, que busca uma compreensão a partir do aprofundamento da fala do sujeito, o que corresponde a atitude empática defendida por Rogers (1997). A decifração ocorreu por meio de comparação das respostas utilizando-se marcação de cores. Tal procedimento permitiu a definição posterior das constelações de atributos, ou seja, respostas ou palavras foram agrupadas conforme a representação e a frequência das mesmas. Ao final foram eleitas unidades de significação, possibilitando a observação clara de dicotomias existentes nas mensagens e o encadeamento ou a associação de palavras, tal como Bardin prevê ao dizer que

A leitura é sintagmática (segue o encadeamento, único e realizado numa entrevista, de um pensamento que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e seqüências) e, ao mesmo tempo, paradigmática (tem em mente o universo dos possíveis: isto não foi dito, mas podia tê-lo sido, ou foi efectivamente dito noutra entrevista). (BARDIN, 2009, p.94)

A seguir a condensação das respostas será apresentada em consonância ao referencial teórico buscando esclarecer as questões e as possibilidades deste estudo.

3.2.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com as 12 (doze) professoras que trabalham no Centro Educacional Masculino (CEM) entre os dias 11 a 14 de julho, nos quais





as entrevistadas responderam a perguntas abertas sobre questões que envolvem a aprendizagem dos adolescentes internos no CEM.

O questionário foi concebido a partir de condições educacionais preconizados por Rogers (1997), no qual o fenômeno da aprendizagem possa ocorrer. Dessa forma, Rogers (1997), a partir de sua experiência na psicoterapia, procede a uma adaptação das condições pelas quais o indivíduo alcançará o nível de aprendizagem significativa. Rogers (1997) se utiliza de reflexões as quais considera “[...] bastante satisfatórias porque parecem levar à descoberta de um sentido e de uma certa estrutura num todo complexo de elementos isolados” (ROGERS, 1997, p. 317), pois ele acredita que “[...] qualquer pessoa ‘contém dentro de si as potencialidades para saúde e crescimento criativo’ (HALL; LINDZEY, 1984 *apud* FERREIRA, 2003, p. 150) até porque “[...] o homem é um ser racional, capaz de realizar o seu destino [...], não é determinado, mas livre” (FERREIRA, 2003, p. 150).

Assim, às perguntas foram estabelecidas as seguintes categorias: 1) Enfrentamento do problema; 2) Autenticidade e Congruência; 3) Aceitação/Consideração positiva incondicional; 4) Componentes pedagógicos e 5) Postura do educador. Desta feita, concomitante com as entrevistas com as 12 (doze) professoras que atuam no anexo da Unidade Escolar James Azevedo, o qual funciona nas dependências do CEM, realizou-se procedimento de observação também pautado nas categorias acima descritas durante a realização das aulas no local.

Após uma análise de conteúdo pode-se observar que, na categoria “Enfrentamento do problema”, solicitou-se que as entrevistadas apontassem três principais dificuldades/problemas enfrentados pelos docentes que trabalham em medidas socioeducativas. Dentre as principais dificuldades citadas por elas, as que apresentaram maior incidência foram: 1) a falta de interesse por parte dos alunos (66,7%); 2) falta de recursos e material (50%) e 3) inquietação dos alunos (41,7%).

Durante a observação percebeu-se que atraso dos alunos, falta de interesse em ir pra aula, interferência dos alunos transitando de uma sala para outra foram constantes. Também foi possível observar que eles (os alunos) reconhecem as dificuldades por meio das perguntas





realizadas durante as aulas, porém apresentam pouco empenho em superá-las e baixa tolerância à frustração de não saber o conteúdo.

Diante desse fato Rogers (1997) coloca que “[...] se verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são percebidas como problemáticas” (ROGERS, 1997, p. 329). Ao sustentar essa afirmação, entende-se que o(s) sujeito(s) envolvido(s) numa situação dita problemática tendem a ser ativos e criativos na busca constante pela resolução de tais problemas. Nota-se então que, para solução desse problema, o autor apresenta uma resposta que seria permitir uma participação mais ativa do aluno e o contato real com seus problemas existenciais, inclusive os que se referem ao caráter educativo de tal forma a estimular o discernimento dos problemas e das questões que deseja solucionar (ROGERS, 1997).

A pesquisa aponta a necessidade do estabelecimento de plantões de reforço com horários diferenciados para propiciar o acompanhamento individualizado do aluno que se interesse.

Por isso, para começar, o professor deve descobrir quais são os problemas que afligem seus alunos. Podem ser coisas simples, como obter boas notas ou mesmo algum assunto do programa. Mas é importante que o mestre possa trabalhar sobre problemas reais dos alunos (FERREIRA, 2003, p. 159)

Nesse contexto, ressalta-se o valor da implantação de uma avaliação psicopedagógica para identificar as reais necessidades e as dificuldades de aprendizagem do aluno que, compulsoriamente, deverá frequentar a escola como parte do programa de internação (privação de liberdade).

Quanto a despertar o interesse do aluno/interno, Rogers (1997) afirma que, a longo prazo, a escola limita o interesse e a curiosidade características do aluno diminuindo assim sua motivação natural (ROGERS, 1997). Nesse aspecto, no anexo da UEJA, no Centro Educacional Masculino, pelas respostas e na observação, percebeu-se que os recursos utilizados pouco despertam o interesse do aluno. Sejam por questões apontadas pelos professores como a dificuldade de material seja pela recorrente utilização de pedagogia





tradicionalista na qual o giz e quadro ver foram trocados pelo pincel atômico e o quadro de acrílico. Torna-se um contrassenso, pois as mesmas professoras que se apegam a esses recursos reclamam pela utilização de tecnologias como forma de despertar o interesse do alunado resistem em utilizar com mais frequência esses recursos que, embora não disponíveis em sua totalidade, bem que poderiam ser empregados de forma intercalada. Reimers (2011) afirma que o conhecimento e a informação facilitadas pelo uso dos computadores, televisão e da internet, podem propiciar um envolvimento das mentes dos alunos e dos professores em um trabalho de parceria “[...] discutindo ideias complexas e desafios e encontrando uma maneira de resolvê-los” (REIMERS, 2011, p. 33). Com essa mudança, os professores

[...] podem liderar poderosas experiências educacionais que ajudam no **desenvolvimento da capacidade de julgamento** de seus alunos, **estimulam o pensamento independente** e a **disposição para olhar e lutar com os problemas** de maneira nova e **inventar soluções pra eles** (REIMERS, 2011, p. 34) (grifo nosso)

E como consequência dessa mudança, haverá um afastamento da violência física, da agressividade e, por consequência, da possibilidade de cometimento do ato infracional por estímulo ao uso da ferramenta do raciocínio. Nesse contexto, o adolescente ao invés de se recorrer à força física e outros meios ilegais para solução de problemas pessoais (homicídio) e aquisição de bens de consumo (furto, roubo e latrocínio) utilizará o pensamento para elaborar outras formas de afirmação do *status quo* e para sua própria ascensão social.

Nota-se que a pedagogia tradicional persiste no CEM e aflora nos comportamentos de discriminação e ressalva. Essa observação vai ao encontro da afirmação de Lopes (2000) quando afirma que a

[...] concepção da pedagogia tradicional apresenta contradições que emanam de sua própria concepção, pois, ao mesmo tempo, que entende a constituição do homem como imutável, propõe uma libertação ao homem – ainda que restrita ao próprio desenvolvimento das aptidões naturais (LOPES, 2003, p.70).

Acredita-se que o processo de libertação dessa pedagogia tradicionalista que recheia as práticas atuais perpassa pela libertação *de* limites *para* ampliar possibilidades mais plenas de humanização (LOPES, 2003). Torna-se hialino que no processo de humanização proposto, o





professor deve se enxergar como principal recurso (ROGERS, 1997), pois os alunos já os enxergam como tal, haja vista os próprios alunos já perceberam as professoras como amigas o que tem uma significação muito forte, posto que, durante a observação foi possível notar que, pela reação dos alunos, os relatos de vida tem significação quando expostos em sala de aula, tornando a relação mais humanizada. Ou seja, a conjugação desses fatores aliados com a utilização de exemplos pessoais e as histórias de vida anteriormente escritos asseguram uma tranquilidade para o desenvolvimento do trabalho no anexo da UEJA.

Acredita-se que à necessidade de despertar o interesse por parte do aluno, antecede o imperativo de o professor enxergar-se como recurso principal de motivação de estudos para o aluno, mediando o processo ensino-aprendizagem, portanto deve recorrer aos “[...] muitos recursos do conhecimento, de técnicas, de teorias, que constituem matéria-prima a ser utilizada [...] Julgo que [...] esses materiais, esses recursos **devem ser postos à disposição** dos estudantes e não impostos” (ROGERS, 1997, p.332) (grifo nosso).

Na categoria “Autenticidade e Congruência”, as pesquisadas, ao serem questionadas sobre como se sentem em sala de aula a maioria (66,7%), afirmaram que se sentem muito bem em sala de aula. Na fala das entrevistadas, destaca-se o sentimento de prazer, realização e satisfação. Apenas uma afirmou estar decepcionada diante da falta de interesse dos alunos em participar da aula. Nessa categoria, ao serem questionadas sobre o nível de congruência na relação com seus alunos, 58% afirmaram que possuem uma consciência plena das atitudes que assumem em sala de aula reconhecendo-se como pessoa real nas relações com seus alunos, transparecendo naturalidade e segurança no desempenho da função de docente. Duas das entrevistadas afirmaram que se sentem melhores do que são como pessoa. Ainda nessa categoria, a pesquisa solicitou que as entrevistadas relacionassem três características pessoais consideradas marcantes, sendo que a responsabilidade foi citada por 50% das entrevistadas como uma das principais características. A seguir, a determinação, força de vontade e perseverança (33,3%) foram elencadas como pontos fortes nas características pessoais. O companheirismo e a confiança também foram destacadas por 41,7% das entrevistadas.





No item “Autenticidade e Congruência” verificou-se também que 50% das entrevistadas afirmaram que conseguem expressar suas características pessoais durante o exercício da atividade docente. Apenas duas entrevistadas disseram que não conseguem expressar suas características pessoais e 25% ficaram em dúvida. A demonstração dessas características surge, principalmente, por meio do diálogo. Houve uma incidência de 25% de respostas incoerentes com a pergunta realizada.

Rogers (1997) suscita a reflexão de como os professores podem utilizar a si mesmos, seus conhecimentos e experiências como instrumentos de uma aprendizagem significativa. Tal fato foi observado na pesquisa como sendo utilizado de forma empírica. Resta ao professor utilizar esse instrumento de forma mais sistemática na condução da sala de aula.

Ao se constatar que as professoras conseguem expressar/expor seus relatos de vida como forma de despertar o interesse pelos estudos depreende-se que essas profissionais corroboram com o pensamento de Rogers (1997) quando afirma que “[...] o professor é uma *pessoa*, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéreo através do qual o saber passa de geração a geração” (ROGERS, 1997, p.331). Assim, o professor torna-se real eliminando barreiras na sua relação com os alunos.

Na categoria “Aceitação/Consideração positiva incondicional”, o diálogo e a escuta são os recursos que as entrevistadas mais utilizam diante de sentimento (como medo, expectativa ou desânimo) ou expressão do aluno. Nessa categoria, a pesquisa investigou qual a representação que se tem acerca do comportamento transgressor/violento e, de acordo com 33% das entrevistadas, a ausência de cuidado, o desequilíbrio e a falta de apoio familiar são fatores preponderantes que influenciam o comportamento transgressor. A influência do meio social como facilitador da conduta infracional foi citada por 16,7% das entrevistadas. A estigmatização e o uso de drogas também foram citados como estímulo ao comportamento violento. A seguir, ainda nessa categoria, a pesquisa abordou qual seria a reação das professoras diante de um comportamento de recusa ou esquiva por parte dos alunos sendo que o recurso utilizado por 66,7% das entrevistadas é o diálogo, no qual se busca, pelo exercício da empatia, posicionar-se no lugar do outro para entendê-lo. A alteridade também é





mencionada pelas professoras no sentido de compreender o comportamento no momento em que ele acontece e raciocinar qual a melhor abordagem a ser empregada ao instante da recusa ou da esquivia. A conscientização em relação à importância e o benefício dos estudos surgem em segundo lugar sendo mencionadas por 41,6% das entrevistadas e somente uma lança mão do encaminhamento a outros profissionais da unidade.

Rogers (1997) ressalta que a aprendizagem significativa é possível, desde que o professor acolha o aluno em toda sua complexidade compreendendo sentimentos e dificuldades próprios dessa fase de vida.

Nesse sentido, o professor deve perceber os conflitos de crescer numa sociedade narcísica (em que há a permanente busca pela satisfação centrada na ideia/ilusão da satisfação do eu) e do instantâneo (onde as múltiplas, emaranhadas e céleres mutações sociais e tecnológicas ocorrem em todas as áreas da vida) associados aos aspectos próprios da adolescência quais sejam

O doloroso luto pela perda do corpo infantil e das relações peculiares desse período; a busca de si mesmo e da identidade; a tendência grupal; a necessidade de intelectualizar e de fantasiar; a deslocação temporal; a evolução sexual manifesta que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; **a atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversas intensidades; as contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta;** a separação progressiva dos pais; **as constantes oscilações de humor e do estado de ânimo** (MALVASI ;TRASSI, 2010, p. 27) (grifo nosso).

Note-se que existe certo grau de generalização dessas características as quais podem ou não se expressar ou “[...] encontrar mecanismos de supressão, substituição, sublimação, repressão; e agregar outros aspectos psicológicos dependendo do ambiente social e cultural onde o adolescente vive sua puberdade e adolescência” (MALVASI ;TRASSI, 2010, p. 24). Soma-se o fato de que o processo de construção da identidade juvenil perpassa por dificuldades que atingem os jovens de todos os estratos sociais e estão além do controle social que a família, a escola e a comunidade podem exercer. Ressalta-se que a fase da adolescência é





uma época de imaturidade em busca da maturidade, nada é estável nem definitivo. Reformulam-se os valores adquiridos na infância e assimilam-se novos valores nas vivências nos diferentes grupos: amigos, escola, igreja, etc. Diante dessa difícil tarefa de construção da identidade, os adolescentes se deparam com uma grande gama de escolhas que se apresentam diante de seus olhos: religiões, profissões, códigos morais, grupos sociais, opções políticas, além da presença maciça da mídia, que exerce forte influência sobre os adolescentes, disseminando modismos, apelos ao sexo e a padrões de beleza e comportamento (BRASIL, 2006, p. 21)

Nessa perspectiva, o professor deve perceber que o jovem nessa fase começa a tomar consciência de seu espaço no mundo que lhe foi apresentado abruptamente importando-o a uma realidade marcada pela confusão de conceitos e perda de referências situadas numa imagem corporal diferente, haja vista sua aparência sofrer uma série de transformações.

Sociologicamente falando, a adolescência é o período de transição da dependência infantil para a auto-suficiência adulta. Psicologicamente falando, é uma “situação marginal” na qual novos ajustes, novos conflitos em que diferenciam o comportamento da criança do comportamento adulto em uma determinada sociedade e, fisiologicamente, ocorre no momento em que as funções reprodutivas amadurecem (ALMEIDA, 2007, p.27)

Recorda-se ao professor que o jovem inscrito nessa fase pode apresentar comportamentos próprios dessa fase da vida, como sendo: flutuações de humor, atemporalidade, imediatividade e impulsividade, pensamento mágico e onipotência, ambivalência ou manifestações contraditórias de conduta, rebeldia e atitude social reivindicatória e desejo emancipatório. (IASP, 2006). A transversalidade dessas variáveis propiciará uma correta identificação do jovem no espaço contemporâneo notadamente marcado pela convivência com as mais variadas formas de diversidade o que, sobremaneira, interferem na formação do jovem em questão, considerando também os fatores emocionais e de ordem comportamental.

Nessa perspectiva, ao se perceber e perceber o jovem nas peculiaridades anteriormente descritas, estará o professor possibilitando a construção e uma relação mais próxima com o aluno, havendo inclusive a probabilidade de desenvolver o sentimento de pertencimento e interesse na vida escolar por meio de uma participação mais efetiva suscitando responsabilidades as quais proporcionarão a inclusão desse aluno no processo de





planejamento escolar, posto que as responsabilidades naturalmente o tornarão mais maduros e propícios a elaborarem ideias exequíveis para que o planejamento contemple as reais perspectivas e interesses específicas desse público juvenil interno. Rosa (2003) afirma que “[...] se quisermos que sejam livres e responsáveis eles precisam saber enfrentar a vida e seus problemas” (FERREIRA, 2003, p. 158).

Na categoria “Gestão dos componentes pedagógicos”, a pesquisa investigou como o planejamento escolar prevê a participação do aluno. Investigou-se também se uma comissão de alunos poderia contribuir para esse planejamento e a melhoria da participação escolar. Os dados obtidos revelaram que um percentual de 91,7% afirmou que o planejamento não prevê a participação do aluno, todavia 100% das entrevistadas acreditam que a formação de uma comissão de alunos para participar do planejamento seria uma oportunidade de conhecer os interesses do alunado e de valorizá-los visto que seria a oportunidade de desenvolver um sentimento de pertencimento e participação mais efetiva no processo de ensino e construção do conhecimento junto aos adolescentes.

A pesquisa apontou que os alunos do anexo da UEJA são alijados do processo de planejamento escolar. Ora, isso contradiz firmemente o que preconiza Rogers (1997). Para o autor, no planejamento escolar, a preparação do saber deve considerar a liberdade de escolha do aluno, o respeito a ele mesmo prevenindo-se contra o conformismo, ao sacrifício da criatividade e à condução da vida dentro de padrões alheios (ROGERS, 1997).

As entrevistadas foram unânimes em afirmar o valor que uma formação de uma comissão de alunos agregaria ao se incluírem os alunos no processo de planejamento o que ensinaria uma oportunidade de conhecer os interesses do alunado e de valorizá-los visto que também daria ensejo ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e participação mais efetiva no processo de ensino e construção do conhecimento junto aos adolescentes. Nessa perspectiva, Rogers (1997) propõe que “o conhecimento se organize *no e pelo* indivíduo, em vez de ser organizado *para* o indivíduo” (ROGERS, 1997, p. 338)(grifo do autor).





Ainda de acordo com Rogers (1997), “[...] se usássemos o mesmo tempo do planejamento e preparação das aulas expositivas e dos exames para incentivar a verdadeira aprendizagem que envolvesse o aluno, estaríamos ganhando muito” (FERREIRA, 2003, p. 159).

Quanto às estratégias utilizadas em sala de aula, da categoria “Gestão dos componentes pedagógicos”, As entrevistadas, usualmente, recorrem somente à explanação oral, usos de livros didáticos. Apenas três disseram utilizar-se da contextualização do conteúdo escolar e somente uma estimula a criticidade por meio da comparação/associação do conteúdo com a realidade. Durante a observação, notou-se que a maioria das professoras expôs o conteúdo de forma contextualizada com fatos da atualidade. Na aula de português, por exemplo, o conteúdo versava sobre trabalho, na oportunidade a professora expôs o risco do trabalho infantil e estimulou os alunos quanto a escolha profissional. Para 50% das entrevistadas, o nível de participação foi apontado como principal indício da adequação das estratégias utilizadas em relação à realidade do aluno. Como participação entende-se a curiosidade dos alunos, a empolgação e a frequência das perguntas. Nesse sentido, chamou a atenção o fato de 41,7% das entrevistadas darem uma resposta incoerente com a pergunta.

Ainda nessa categoria, a pesquisa indagou acerca dos recursos utilizados em sala de aula. Nesse aspecto, o quadro acrílico e o pincel atômico continuam sendo os recursos mais utilizados. No desenvolvimento da pesquisa, a partir da quarta entrevista, foi introduzido o questionamento sobre os benefícios da utilização de recursos tecnológicos para tornar a aula mais atrativa e funcional, 41,7% opinaram a favor. Ressalta-se que, a partir da quarta entrevista, não foi realizada a primeira pergunta, impossibilitando a identificação dos recursos realmente utilizados em sala de aula.

A pesquisa, na categoria “Gestão dos componentes pedagógicos”, procurou investigar que outros conhecimentos são utilizados/agregados em sala de aula pelas entrevistadas as quais recorrem aos exemplos pessoais e as histórias de vida aparecem como outros conhecimentos mais utilizados em sala de aula.





Por fim, no decorrer da pesquisa foram introduzidas perguntas que surgiram a partir de respostas das entrevistadas que suscitaram esses questionamentos. Assim, a pesquisa perguntou se o tempo de sala de aula é suficiente sendo que as entrevistadas não apresentaram respostas objetivas neste item. Das respostas, três demonstraram incoerência com a pergunta e as demais não apresentaram clareza suficiente para enriquecer a pesquisa. Na observação, notou-se a ausência de uma organização do espaço de sala aula.

Quando indagadas sobre a necessidade de uma capacitação para desenvolver a habilidade de trabalhar com o jovem infrator como forma de otimizar o trabalho do professor, sete entrevistadas afirmaram que é uma iniciativa válida para desenvolver a educação de forma mais apropriada. Destaca-se que a pergunta surgiu no decorrer da pesquisa após a quinta entrevista, como necessidade apontada pelas professoras.

Como os adolescentes enxergam as professoras foi outra pergunta surgida no decorrer da pesquisa. Das entrevistadas, cinco responderam que os adolescentes as enxergam como amigas e quatro disseram que são vistas como mães.

Diante do questionamento sobre a relação entre o quadro de violência escolar apresentado na mídia e a segurança em dar aula no CEM ou em outras escolas, as entrevistadas foram unânimes em afirmar que se sentem mais seguras em dar aula no CEM. As razões que dão essa segurança estão implícitas nas falas. Entre elas, destacam-se questões institucionais como o acompanhamento individualizado por parte de todos os profissionais o que faz a história de vida do aluno ser conhecida em todas as suas nuances. Ou seja, o professor conhece a parte significativa acerca da vida do aluno e tem mais segurança para desenvolver suas atividades pois conhecem o individual e o coletivo. Nessa perspectiva, as entrevistas elegeram o respeito, a disciplina, a colocação de limites e o compromisso no cumprimento de regras como fatores que asseguram uma tranquilidade para as professoras na sala de aula. Destaca-se que a pergunta surgiu no decorrer da pesquisa, a partir da resposta dada pela segunda entrevistada no item “como você consegue expressar as principais características pessoais em sala de aula”.



Para Malvasi; Trassi (2010), a associação entre juventude e violência tem se sustentado ao longo dos tempos como forma de encobrimento “[...] de aspectos problemáticos e constitutivos das dificuldades da convivência humana e de um modo de organização econômica e política produtora de desigualdades e intolerante com as diferenças” (Malvasi ; Trassi, 2010, p. 81). Nesse contexto torna-se imperativo e imperioso a compreensão de que as novas gerações possuem peculiaridades que as diferem dentro do contexto social as quais estão incluídas. O mundo evoluiu, mas as pessoas ainda carregam consigo as marcas próprias que as diferenciam dos animais. Sejam marcas emocionais sejam racionais. O que importa é compreender essa “nova geração” dentro de um processo de ruptura com os valores da história e tradições que se esgaçam com as “novas necessidades” surgidas. Mais ainda, as reverberações dessas novidades na formação dos cidadãos. Em especial, a juventude e a escola e em particular o jovem que comete ato infracional.

Nesse aspecto, a juventude carrega uma ambiguidade. Se, por um lado, é considerada a esperança de um futuro, por outro viés é associada à conduta antissocial (Malvasi ; Trassi, 2010). Esse cenário implica no desafio de desenvolver junto aos profissionais da educação uma mentalidade que possibilite a convicção que suas contribuições e uma flexibilidade que possibilite a superação dos tradicionalismos que permeiam sua prática levando-se e conta as ideias, concepções e experiências dos jovens, principalmente, aqueles que se encontram privados de liberdade.

Esse ponto é *sui genere* porque a escola que deveria ser um espaço libertador e de socialização repete a marca da divisão de gerações (Malvasi ; Trassi, 2010), bem como serve como um espaço de implante dos valores e crenças na classe dominante (LOPES, 2000), sendo que “[...] a instituição escolar preserva a existência dos valores e das crenças de ambas as classes, mas em permanente conflito” (LOPES, 2000, p. 67). Além do mais, a escola tem condão de separar o adolescente do adulto, pois a “[...] a escola foi, e continua a ser, a instituição que permite tal separação para crescentes segmentos populacionais desde o século XIX” (MALVASI;TRASSI, 2010, p. 28).





Ora, se o ato educativo “[...] tem como objetivo a busca da liberdade humana com a finalidade da própria emancipação humana” (LOPES, 2000, p. 62), nada mais justo que, nos Centros de Internação onde os jovens infratores ficam cerceados da liberdade, seja a Educação o eixo central para a discussão da vida em sociedade, bem como um dos meios utilizados para desconstrução dessa associação juventude e violência que historicamente se mantém. “A escola ou a educação é um dos caminhos auxiliares das transformações históricas desde o surgimento dos homens, por isso ela está favorecendo a emancipação humana ou em processo de libertação humana” (LOPES, 2000, p. 80), dessa maneira nas unidades de internação para jovens infratores o professor, no desenvolvimento de sua tarefa de educar para o futuro – que chega a cada nova geração, enfrentará três desafios básicos, como sendo:

1) Cumprir o currículo corrigindo as distorções idade-série – nesse aspecto, “[...] o desafio é escolher os conceitos essenciais para que os alunos se saiam bem nas provas semestrais preparadas em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação” (BIBIANO; RATIER, 2010, p. 113);

2) Auxiliar o adolescente a planejar a vida após a liberdade; e

3) Propiciar a reflexão sobre valores e atitudes – nesse sentido, trata-se de “[...] discutir a elaboração de regras e incentivar os estudantes a resolver os problemas por meio de conversa é tarefa de todos os educadores, sobretudo quando surgem conflitos” (BIBIANO; RATIER, 2010, p. 114);

Tais desafios nascem do fato de que, segundo Reimers (2011), “[...] um dos elementos mais importantes de uma Educação de qualidade é a preparação dos alunos para compreender o local onde vivem, atuar nele e, assim, inventar um mundo melhor”, pois ao utilizar mecanismos e processos que auxiliem os jovens infratores a enxergar o futuro, os professores que atuam nos Centros de Internação farão com que as realidades peculiares a cada jovem infrator internado na instituição sejam mais próximas e, mais importante, “[...] se tornarão agentes da inovação social, do empreendedorismo e dos desenvolvimento, e não simplesmente de mecanismo que reproduzem o passado” (REIMERS, 2011, p. 33).





4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou uma prática pedagógica que possibilite a desconstrução da associação juventude e violência a partir da facilitação do processo de aprendizagem significativa revelando ao professor, que trabalha com o jovem privado de liberdade, a promoção de práticas que desconstruam valores depreciativos da dignidade humana e que construam valores para elevação da autoestima de docentes e discentes.

Para a consecução do trabalho, além de uma pesquisa bibliográfica, utilizou-se um roteiro de entrevistas e observação cujos dados coletados foram analisados segundo orientações de Laurence Bardin.

De acordo com os dados coletados durante a pesquisa de campo, pode-se constatar a necessidade de uma capacitação específica para dar suporte a prática pedagógica com jovens privados de liberdade. Desta forma, o estudo empreendido sugere que seja revisada a formação de educadores contemplando-os, numa interdisciplinaridade transdisciplinar, com um conhecimento mais amplo acerca do tema socioeducativo para que possam desenvolver suas atividades numa perspectiva realmente transformadora ou então que seja realizada uma capacitação específica dotando o profissional do conhecimento que otimize sua atuação diante do jovem infrator desenvolvendo as potencialidades sempre numa visão libertadora.

Com os estudos, norteados por Rogers (1997), Malvasi;Trassi (2010), Morin (2003), Costa (2006), Freire (1996), Minayo (2007) e Bardin (1997), pretende-se construir uma alternativa de transformação tanto para o professor quanto para o jovem submetido à internação (privação de liberdade). Para o professor, uma alternativa de descoberta das reais possibilidades transformadoras e libertadoras da Educação no âmbito da medida socioeducativa de internação. Para o jovem privado de liberdade, trata-se de estimular as potencialidades pessoais, descobrir-se enquanto pessoa, estimular a assunção de responsabilidades e a conscientização acerca das consequências do ato infracional cometido atuando numa consciência libertadora que conduz à transformação do sujeito e a um (re)posicionamento dele (jovem) no âmbito social.





Desta maneira, a valorização da independência, a constante inquietação diante da conformidade dos conhecimentos, dos valores e das ações que o sistema conduz, nos propicia as condições de aprendizagem patrocinadas pela originalidade, pela autonomia e pelo espírito de auto iniciativa na aquisição dessa aprendizagem que objetiva a desconstrução da associação juventude e violência por meio de uma prática docente criativa, autônoma e libertadora. Desta maneira, apresentam-se as seguintes proposições para um aprendizado significativo e desconstrução da associação juventude e violência:

a) Uso de contratos de coexistência trata-se do estabelecimento de regras de conduta para uma convivência harmoniosa pautado no fato de que esse acordo prévio impede inseguranças e a ocorrência de mal entendidos pois todos expressam o que sentem e o que pensam. “Com o contrato feito antes de iniciarem as aulas, o clima se modifica, possibilitando verdadeiras discussões onde todos podem manifestar opiniões divergentes com liberdade” (FERREIRA, 2003, p. 160). Além da convivência, essa é uma oportunidade de serem estabelecidas metas e responsabilidades que serão partilhadas por todos do grupo (alunos e professores);

b) Participação do aluno no planejamento escolar é uma das ferramentas socioeducativas que propicia a autonomia do jovem que passa a participar diretamente do planejamento escolar viabilizando a transformação plena de seu ser que, deixa de ser problema, passando à condição de reprodutor do modelo que lhe foi imposto. Assim,

os jovens devem ser tratados como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), atuando como parte da solução e não como parte do problema: decidindo, planejando, executando, avaliando e apropriando-se dos resultados da ação (COSTA, 2006, p. 89)

Tal situação pretende impedir a obrigação ao conformismo, ao sacrifício da criatividade e a condução da própria vida segundo termos de padrões alheios (ROGERS, 1997);





c) Elaboração do material de estudo com base nas reais necessidades diagnosticadas é uma valorização da capacidade criadora de alunos e professores posto que se quer formas que promovam a aprendizagem que promete a liberdade de pensamento.

Se dermos valor a independência, se nos sentirmos incomodados pela crescente conformidade dos conhecimentos, dos valores e das atitudes a que o nosso sistema conduz, então talvez queiramos estabelecer condições de aprendizagem que favoreçam a originalidade, a autonomia e o espírito de auto-iniciativa na aquisição da aprendizagem (ROGERS, 1997, p. 337).

Desta forma, haverá a participação dos jovens em todas as etapas de resolução dos problemas, desde a análise da situação até a assimilação dos resultados;

d) Simulação como tipo de aprendizagem diz respeito a uma reprodução de uma situação real na qual será propiciada a análise e a crítica pautada nos conhecimentos científicos introduzidos pelo professor todavia iniciando dos saberes dos alunos pautados em suas vivências antes da internação. Ao fazer a simulação o aluno adquire a responsabilidade pelo que faz. Desenvolve-se um sentimento de pertencimento e envolvimento, pois “[...] vai ter que tomar decisões urgentes, baseadas em informações parciais e incompletas, vai saber das dificuldades de comunicação, das consequências mal-entendidas, das relações interpessoais e de negociações” (FERREIRA, 2003, p. 163);

e) Instrução programada trata-se de uma operacionalização do trabalho onde a dupla ou o grupo irá utilizar o raciocínio e o pensamento para elaborar respostas aptas para a solução de problemas e/ou lacunas propositalmente deixadas pelo professor durante a mediação do ensino. Ora, se um jovem pode atuar em parceria com outro na perpetração do ato infracional, planejando e executando a conduta delitiva para obtenção de um objetivo menos aceitável para os padrões morais do homem médio da sociedade, o professor poderá estimular esse mesmo jovem a interagir com outro em “[...] tarefas mútuas para adquirir conceitos e aumentar a comunicação entre as pessoas, atingindo não só a inteligência como a sensibilidade dos participantes” (FERREIRA, 2003, p. 164);





f) Roda-viva: o debate e foco diz respeito ao que Rogers (1997) propõe como grupos de encontro. A essência é a mesma. A mudança de nomenclatura ocorre pela necessidade de adequação para que possua uma terminologia que seja facilmente absorvida pelos adolescentes. Nos dizeres de Rogers (1997), trata-se de um “laboratório intensivo de relações humanas” onde se propiciam a comunicação espontânea e direta facilitando a compreensão de si e dos outros conduzindo a uma verdadeira aprendizagem por meio da comunicação de pessoa a pessoa dada sua maior autenticidade;

g) Capacitação específica para o trabalho com adolescentes infratores tal proposição pauta-se, além da necessidade apontada pelas entrevistadas, numa pesquisa realizada pelo movimento Todos pela Educação e o Instituto Ayrton Senna que, ao longo de quatro anos analisaram 165 trabalhos desenvolvidos no Brasil e no exterior, investigando o que um professor, um diretor de escola e um gestor de políticas educacionais podem fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos. O levantamento realizado pelo movimento Todos pela Educação e o Instituto Ayrton Senna evidenciou que um bom professor desempenha uma influência crucial no desempenho dos alunos. De acordo com a pesquisa um estudante pode aprender até 68% mais quando tem aulas com os melhores professores. A pesquisa aponta as três características de um professor bem preparado: “[...] domínio do conteúdo, compreensão do processo de aprendizagem dos alunos e habilidade do gerenciamento da sua rotina profissional” (FERNANDES, 2011, p. 80);

h) Impacto positivo de uma jornada mais longa e de qualidade essa proposição também se pauta na pesquisa anteriormente descrita. Segundo os pesquisadores a ampliação do tempo de permanência na escola se dará pelo aumento do número de aulas e não pela maior duração delas. A ampliação da jornada, pelo menos em tese, significará oportunidade para aplicação de diferentes estratégias de ensino e “[...] mais tempo para desenvolver o currículo básico e melhores condições de oferecer suporte aos estudantes com dificuldade de aprendizado” (FERNANDES, 2011, p. 83).



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tadeu. **A fragilidade do conceito de adolescência**: afinal, como definir este período?. São Paulo: Psicologia Brasil, 2007.

ARAÚJO, Maria do Carmo Mangelli Ferreira de. **Sala de aula**: espaço de investigação e criação. In: Revista Dois Pontos: Teoria e Prática em educação, 2001.

AZEVEDO, Sérgio Romero de ; GRIFONI, Antonio Luca. **Comunicação visual para os carentes ao acesso do código da linguagem, no Porto de Manaus**. Disponível em:< <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/661/66110103.pdf>>. Acessado em: 15 de março de 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BIBIANO, Bianca ; RATIER, Rodrigo. Ensino enclausurado. In: Revista Nova Escola. Edição nº 236. Outubro. São Paulo: Editora Abril, 2010.

BRASIL. Ministério Público da União. **Perfil dos adolescentes infratores e dos atos infracionais**. Disponível em:< <http://www.ministeriopublicodf.gov.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/2008%20-%2025%20-%20Inf%C3%A2ncia%20-%20Perfil%20dos%20Adolescentes%20Infratoresv1.pdf>> Acessado em 15 de março de 2010.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da (coord.). **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade socioeducativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DIAS, Ana Rosa Ferreira. **O discurso da violência**: as marcas da oralidade no discurso popular. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

FERNANDES, Elisângela. Caminhos que levam a um aprendizado melhor. In: Revista Nova Escola. Edição nº 243. Junho/Julho. São Paulo: Editora Abril, 2011.

FERREIRA, Berta Weil. Aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rogers. In: ROSA, Jorge de La (org.). **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 6.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Re) elaborando o significado da docência. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho ; CARVALHO, Marlene Araújo de **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Ivana Maria Lopes de Melo (org.). **Palavra mágica**: ensino. In: **Formação de professores**: Texto e Contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IASP. Instituto de Ação Social do Paraná. **Compreendendo o adolescente**. In: Cadernos do IASP. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

ILANUD. Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Criminoso. Disponível em: < www.ilanud.org.br > . Acessado em: 15 de março de 2010.

LIMA, Maria do Socorro Lucena ; GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação**: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) ; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. **Concepções pedagógicas e emancipação humana**: um estudo crítico. In PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MALVASI, Paulo Artur ; TRASSI, Maria de Lourdes. **Violentamente pacíficos**: desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e jornalismo**: a saga dos cães perdidos. 2.ed. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.





MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/impactos_usp/mapas_conceituais_OFICINA_texto_apoio.pdf>. Acessado em: 15 de abril de 2011.

MORIN, Edgar. **O sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NAJJAR, Eduardo. **Professor**: uma liderança situacional. *In*: Revista Profissão Mestre. Fevereiro, 2001.

PRÓMENINO – Fundação telefônica. **Ato infracional atribuído ao adolescente** - 2000 a 2001. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/6dcc8634-56b0-48db-b75f-00965a8535e2/Default.aspx>>. Acessado em: 15 de março de 2010.

RAMOS, Saulo. **Código da vida**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007

REIMERS, Fernando. **As escolas perdem tempo ensinando habilidades que foram úteis no passado**. *In*: Revista Nova Escola. Edição nº 243. Junho/Julho. São Paulo: Editora Abril, 2011.

ROGERS, Carl R.: Tornar-se pessoa (5ª edição). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SERMANI, Lúcia Izabel Czerwonka. A universidade como organismo vivo. *In*: EYNG, Ana Maria e GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Sociedade midiática e violência**. Porto Alegre: Sulina: Edipeurs, 2002.

TENNER, Edward. **A vingança da tecnologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

Recebido em: 27/05/2026

Aprovado em: 25/06/2026

Publicado em: 25/07/2026

