



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE-UFS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**VIVIANE ANDRADE DE OLIVEIRA DANTAS**

**A RELAÇÃO COM O SABER DE ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE  
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ESTADO DE SERGIPE: ALUNO/INTERNO E  
SUAS HISTÓRIAS COM O “APRENDER/NÃO APRENDER”**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE-UFS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO COM O SABER DE ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE  
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ESTADO DE SERGIPE: ALUNO/INTERNO E  
SUAS HISTÓRIAS COM O “APRENDER/NÃO APRENDER”**

VIVIANE ANDRADE DE OLIVEIRA DANTAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veleida Anahi da Silva

Área de concentração: História, Sociedade e Pensamento Educacional

Linha de Pesquisa: Educação, Conhecimento e Cultura

SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

D192r Dantas, Viviane Andrade de Oliveira  
A relação com o saber de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no estado de Sergipe : aluno/interno e suas histórias com o “aprender/não aprender” / Viviane Andrade de Oliveira Dantas ; orientadora Veleida Anahi da Silva. – São Cristóvão, SE, 2020.  
182 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Educação - Sergipe. 2. Adolescentes - Educação. 3. Aprendizagem. 4. Adolescentes e violência. 5 Sociologia educacional - Sergipe. I. Silva, Veleida Anahi da, orient. II. Título.

CDU 37.06:343.815(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**VIVIANE ANDRADE DE OLIVEIRA DANTAS**

**A RELAÇÃO COM O SABER DE ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE  
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ESTADO DE SERGIPE: ALUNO/INTERNO E  
SUAS HISTÓRIAS COM O “APRENDER/NÃO APRENDER”.**

**APROVADO EM: 21/08/2020**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof.ª Dr.ª Veleida Anahi da Silva - Universidade Federal de Sergipe  
(Orientadora)

Profa. Dra. Betisabel Vilar de Jesus Santos - Universidade Tiradentes  
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Ana Maria Freitas Teixeira - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza - Universidade Tiradentes  
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha - Universidade Federal de Alagoas  
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges - Universidade de Brasília  
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli - Universidade Federal de Sergipe  
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete - Universidade Federal de Sergipe  
(Examinadora Interna)

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2020



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 21/08/2020, às 16 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente **Viviane Andrade de Oliveira Dantas** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.

Atenciosamente,

---

Prof. Dra. Betisabel Vilar de Jesus Santos  
Universidade Tiradentes



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 21/08/2020, às 16 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente **Viviane Andrade de Oliveira Dantas** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.

Atenciosamente,

---

Prof.a. Dra. Ana Maria Freitas Teixeira  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 21/08/2020, às 16 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente **Viviane Andrade de Oliveira Dantas** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.

Atenciosamente,

*Patrícia Verônica Nunes Carvalho S. de Souza*

Profª. Dra. Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza  
Universidade Tiradentes



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 21/08/2020, às 16 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente **Viviane Andrade de Oliveira Dantas** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.

Atenciosamente,

Maceió, 21 de agosto de 2020.

---

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha  
Universidade Federal de Alagoas



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR

## DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA EXAMINADORA

Declaro que no dia 21/08/2020, às 16 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente **Viviane Andrade de Oliveira Dantas** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges  
Universidade de Brasília



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 21/08/2020, às 16 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente **Viviane Andrade de Oliveira Dantas** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli  
Universidade Federal de Sergipe



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 21/08/2020, às 16 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente **Viviane Andrade de Oliveira Dantas** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.

Atenciosamente,

Universidade Federal de Sergipe

## AGRADECIMENTOS

A gratidão exprime a dignidade do ser humano quando reconhece no outro um importante apoio e incentivo nas concretizações dos sonhos. Agradeço as pessoas que, de alguma forma, cruzaram, significativamente, a minha trajetória de vida e tornaram-se especiais na conclusão da tese. Sendo assim, gostaria de expressar meu sincero agradecimento a todos (as) aqueles (as) que tornaram possível a minha realização:

À Deus, Nossa Senhora, Santa Terezinha e todas as divindades transcendentais que rezaram/oraram e intercederam por mim na fase do Doutorado.

À minha família (minha mãe, meu pai, minha irmã e meu irmão), sustentação da completude do meu ser, sem vocês nada disso seria possível.

Ao meu esposo, amor da minha vida, sempre presente em todas as minhas conquistas. Viver o amor torna-nos mais fortes para o enfrentamento de qualquer situação. Obrigada por tudo.

À minha amiga, Leyla Menezes de Santana, que me orientou na inscrição no Doutorado, que apoiou, torceu e vibrou na fase da seleção e acompanhou toda a minha trajetória de estudo até a defesa da tese. Gratidão eterna!

À professora e amiga, Betisabel Vilar de Jesus Santos, pelo apoio, incentivo e o carinho de sempre.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON/CNPq/UFS), em especial aos professores Dr. Bernard Charlot e Dra. Veleida Anahi da Silva (orientadora), pelas excelentes contribuições que foram essenciais na conclusão da tese.

A todas aquelas pessoas que torceram por mim.

**Agradecimento especial:** À Maria Clara, minha filha. São anos a sua espera, pedindo a Deus cada segundo a graça da gravidez. Esperei por anos, sofria, chorava e implorava a graça. Mas Deus nunca esquece de nós e, finalmente, no último ano do Doutorado, no finalzinho da escrita da tese, consegui engravidar. Você no meu ventre me ajudou a escrever, juntas defendemos a tese e conseguimos o sonho do Doutorado. Obrigada por ser minha filha!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar como se estabelece a relação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação com o saber. Tendo como fonte teórica a Relação com o Saber (RS), no que se refere especificamente a teoria desenvolvida por Bernard Charlot. Os participantes desta pesquisa são adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento ao Menor – CENAM/Estado de Sergipe. A história escolar desses adolescentes defronta com dificuldades na escola; conseqüentemente, o interesse da pesquisadora foi estudar a relação destes adolescentes com o saber quando confrontados com aquilo que podemos chamar de insucesso escolar, com as dificuldades em aprender na escola, com a não apropriação do saber, com o sentido e o desejo de aprender. Conhecer a história de vida/histórias singulares desses adolescentes e a relação que estabelecem com o saber foi o primeiro passo para compreendermos as dimensões que incidem sobre os sentidos que esses sujeitos atribuem à educação, à escola e ao saber, trabalhando a relação epistêmica, identitária e social. Partindo desse pressuposto, considera-se como questão norteadora desta pesquisa: qual a relação que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação estabelecem com o saber. Para responder essa questão, a investigação teve quatro bases de sustentação: a relação com a escola (sentido, desejo); a relação com o aprender na família (o primeiro contato); a relação com o aprender na rua (bairro) e; a relação com a escola intramuros (situação atual de privação de liberdade dos adolescentes). Para responder às questões que mobilizaram esta pesquisa, constituímos uma metodologia apropriada às questões de trabalho e à situação investigada. Portanto, utilizamos a *abordagem qualitativa*, recorrendo à pesquisa de campo como procedimento metodológico e teve como *locus* o CENAM, que atende adolescentes de sexo masculino cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade. Os dados obtidos foram classificados em categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise. No decurso deste estudo, utilizamos entrevistas, balanços de saber, observação como instrumentos para coleta e produção de dados. Essa perspectiva metodológica permitiu estruturar a realização da investigação e a análise dos dados. No CENAM os adolescentes são inseridos no ensino formal através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é executado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Neste caso, para melhor compreensão e delimitação do objeto de estudo, foram pesquisados 20 (vinte) adolescentes (alunos/internos) que estavam no 6º ano e matriculados na EJA EF II – 1ª etapa. Com isso, a pesquisa demonstrou que a escola para os alunos/internos é um espaço importante de aprendizagem, e tornou-se preciso demonstrar que eles se afastam da escola quando estão envolvidos com transgressões das normas sociais – aqueles que ainda permanecem, não estão de fato concentrados nas atividades intelectuais escolares. A pesquisa evidenciou que, para os alunos/internos, na família aprende-se o *respeito* e resulta, para eles, a instituição mais importante. Com relação à aprendizagem na rua/no bairro, esse torna-se um espaço “perigoso”, que ocasiona aprendizagens ruins, sendo associado à criminalidade.

**Palavras-chave:** Adolescentes privados de liberdade. Aprendizagem. Escola. Medidas Socioeducativas. Relação com o Saber.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze how the relationship of adolescents in compliance with a socio-educational measure of hospitalization with knowledge is established. Having as theoretical source the Relation to Knowledge (RS), in what refers specifically to the theory developed by Bernard Charlot. The participants of this research are adolescents who are fulfilling a socio-educational measure of hospitalization at the Centro de Atendimento ao Menor – CENAM/State of Sergipe. The school history of these adolescents faces difficulties at school; consequently, the researcher's interest was to study the relationship of these adolescents with knowledge when faced with what we can call school failure, with the difficulties in learning at school, with the non-appropriation of knowledge, with the sense and the desire to learn. Knowing the life history / singular stories of these adolescents and the relationship they establish with knowledge was the first step to understand the dimensions that affect the meanings these subjects attribute to education, school and knowledge, working on the epistemic, identity relationship and social. Based on this assumption, the guiding question of this research is considered: what is the relationship that adolescents in compliance with a socio-educational hospitalization measure establish with knowledge. To answer this question, the investigation had four bases of support: the relation to the school (meaning, desire); the relation to learning in the family (the first contact); the relation to learning on the street (neighborhood) and; the relation to the intramural school (current situation of adolescent deprivation of liberty). To answer the questions that mobilized this research, we have constituted a methodology appropriate to the work questions and the situation investigated. Therefore, we used the qualitative approach, using field research as a methodological procedure and had CENAM as its locus, which serves male adolescents fulfilling a socio-educational measure of deprivation of liberty. The data obtained were classified into theoretical categories, empirical categories and units of analysis. In the course of this study, we used interviews, balances of knowledge, observation as instruments for data collection and production. This methodological perspective allowed to structure the investigation and data analysis. At CENAM, adolescents are inserted in formal education through the Youth and Adult Education (EJA) modality, which is carried out in partnership with the State Department of Education. In this case, for a better understanding and delimitation of the object of study, 20 (twenty) adolescents (students / interns) who were in the 6th year and enrolled in EJA EF II - 1st stage, were researched. With this, the research demonstrated that the school for students / interns is an important learning space, and it became necessary to demonstrate that they move away from the school when they are involved with violations of social norms - those who still remain, are not fact concentrated on school intellectual activities. The research showed that, for students / interns, respect is learned in the family and results, for them, the most important institution. With regard to learning on the street / in the neighborhood, this becomes a “dangerous” space, which causes poor learning, being associated with criminality.

**Keywords:** Adolescents deprived of liberty. Learning. School. Educational measures. Relationship with Knowledge.

**LISTA DE SIGLA**

- CAM – Centro de Atendimento a Menores  
CENAM – Centro de Atendimento ao Menor  
CF – Constituição Federal  
CRTM – Centro de Recepção e Triagem do Menor  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ESCOL – Educação, Socialização e Coletividade Local  
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar ao Menor  
FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar ao Menor  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MSE – Medida Socioeducativa  
ONG – Organização Não Governamental  
RS – Relação com o Saber  
SAM – Serviço de Assistência ao Menor  
SDH – Secretaria de Direitos Humanos  
SEED – Secretaria Estadual de Educação  
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo  
SNPDCA – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UNIFEM – Unidade Socioeducativa Feminina

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Fluxo de adolescentes/internos entrevistados

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – As perguntas das entrevistas

QUADRO 2 – Categorias de aprendizagens evocadas nos Balanços de Saber e Entrevistas.

## **LISTA DE IMAGEM**

IMAGEM 1 - Diagrama de unidade de privação de liberdade – exemplo de incompletude institucional

IMAGEM 2 – Círculo de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa

## LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 – Faixa etária dos adolescentes - CENAM
- GRÁFICO 2 - Adolescentes/Jovens por faixa etária em Restrição e Privação de Liberdade – Total Brasil (2016)
- GRÁFICO 3 - Atos Infracionais – CENAM
- GRÁFICO 4 - Atos Infracionais – Brasil (2016)
- GRÁFICO 5 - Distribuição de adolescentes/CENAM por anos/séries
- GRÁFICO 6 - Percentual de adolescentes/CENAM por nível de Ensino
- GRÁFICO 7 - Distribuição de adolescente/CENAM por idade em nível de ensino
- GRÁFICO 8 - Distribuição de adolescentes/CENAM por idade em anos/séries
- GRÁFICO 9 - Defasagem idade/série - adolescentes/CENAM
- GRÁFICO 10 - Adolescentes/jovens em Restrição ou Privação de Liberdade por Gênero – Total Brasil (2016)
- GRÁFICO 11 - Adolescentes/jovens em privação e restrição de liberdade (2011 – 2016)
- GRÁFICO 12 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa
- GRÁFICO 13 - Anos de Distorção Idade/Série dos sujeitos da pesquisa
- GRÁFICO 14 - Atos Infracionais dos sujeitos da pesquisa
- GRÁFICO 15 - - Se estava estudando antes de entrar no CENAM
- GRÁFICO 16 - Reprovação
- GRÁFICO 17 - O que eles acham da escola
- GRÁFICO 18 - Quais as disciplinas que eles mais gostavam
- GRÁFICO 19 - Quais as disciplinas que eles menos gostavam

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE 1 – Ofício Circular 01/2018

APÊNDICE 2 – Termo de Autorização

APÊNDICE 3 – Termo de Compromisso

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 Da origem à mobilização da pesquisa .....	22
1.2 Da questão norteadora ao caminho de pesquisa .....	24
2. A JANELA QUE SE ABRE PARA A PESQUISA: O SUJEITO E A SITUAÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	30
3. ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO .....	44
3.1 Unidades socioeducativas de internação .....	49
3.2 A escola nas unidades de internação.....	55
4. RELAÇÃO COM O SABER E O APRENDER .....	65
4.1 A Relação com o Saber na perspectiva de Bernard Charlot .....	65
4.2 Relação com o Saber: dimensões epistêmica, identitária e social.....	72
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	78
5.1 Pesquisa <i>in loco</i> : início, retorno e análise .....	81
5.2 As entrevistas.....	90
5.3 Os balanços de saber.....	94
6. A RELAÇÃO DOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE COM O SABER: ANÁLISE E REFLEXÃO .....	96
6.1 A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E COM O BAIRRO NO PROCESSO DO APRENDER/NÃO APRENDER DO ADOLESCENTE. ....	100
6.2 A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO. ....	108
6.2.1 Os conteúdos escolares e a relação com o cotidiano .....	143
6.3 A RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS/INTERNOS E O AMBIENTE ESCOLAR INTRAMUROS: PRIVADOS DE LIBERDADE .....	148
6.4 A RELAÇÃO QUE EXISTE ENTRE A DIFICULDADE ESCOLAR E A PRÁTICA DE ATO INFRACIONAL .....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	164
A relação com a família e o bairro.....	166
A relação com a escola .....	167
A relação com a escola em espaço privado de liberdade.....	170
A relação que existe entre o insucesso escolar e o ato infracional .....	171
REFERÊNCIAS .....	174
LISTA DE APÊNDICES .....	180
APÊNDICE 1 – Ofício Circular 01/2018.....	180
APÊNDICE 2 – Termo de Autorização .....	181
APÊNDICE 3 – Termo de Compromisso.....	182

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

As pesquisas sobre relação com o saber não podem ficar apenas nas diferenças (mesmo que estas continuem sendo interessantes em termos heurísticos). Elas buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar (CHARLOT, 2005, p. 41).

Comunico ao (à) leitor (a) que, ao abrir este texto, deve abandonar na capa o preconceito, fazendo o esforço de analisar o ser humano e não atos infracionais. Caso não consiga, tenho a esperança de que no final deste texto desconstrua seus conceitos e procure relacionar elementos construtivos e relevantes a um tema que evidencia jovens que vivem os dilemas do envolvimento com a criminalidade, do preconceito e da exclusão social.

A tese se caracteriza como um estudo pautado no quadro teórico da Relação com o Saber (RS), desenvolvida por Bernard Charlot, - de modo mais específico, a investigação foca a Relação com o Saber de adolescentes autores de ato infracional e suas histórias com o *aprender/não aprender*. Nesse caso em particular, os sujeitos da pesquisa são adolescentes/internos que estão cumprindo medida socioeducativa no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), em Aracaju/SE. Assim, além dos trabalhos de Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2013), têm-se também as contribuições de Freire (2005), Volpi (2001, 2011), Costa (1999, 2001) e outros.

Aqui vale uma explicação do título deste trabalho quanto à referência do *aprender/não aprender*, em que “aprender” faz menção ao fato de que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 65) – além de considerar como importante a história de vida de cada um, enfatizando o seu “lugar de fala”<sup>2</sup> e o que o adolescente julga o que aprendeu. O “não aprender” faz alusão ao processo de escolarização desses sujeitos e aos insucessos escolares que são fenômenos comuns em adolescentes que cumprem medida socioeducativa, com altíssima ocorrência de defasagem idade/série, conforme pesquisas (GALO, 2006; ZANELA, 2010; VOLPI, 2001, 2011). A

---

<sup>1</sup>Na introdução o leitor encontrará uma estrutura verbal na primeira pessoa do singular, indicando que o texto se refere à trajetória pessoal da pesquisadora e à sua mobilização pela pesquisa. Nas seções seguintes, as opções gramaticais serão substituídas pela terceira pessoa do singular e pela primeira pessoa do plural, que se traduzem nos sujeitos aplicados nesse coletivo de pesquisa.

<sup>2</sup>Lugar de fala, trazendo a teoria do ponto de vista e de quem realmente pode falar, dando voz àqueles que “[...] a partir das condições de construção do grupo no qual funciona, existiria uma quebra de uma visão dominante [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 57), será enfatizado nas análises desta tese, dispondo como principal referência RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

pesquisadora realizou também a investigação diagnóstica<sup>3</sup> do perfil dos adolescentes do CENAM em 2017, como parte metodológica, que comprovou a alta incidência de distorção idade/série para subsidiar a pesquisa desta tese.

A história escolar dos adolescentes autores de atos infracionais se defronta com dificuldades na escola, conseqüentemente, o meu interesse foi estudar a Relação com o Saber desses adolescentes quando confrontados com aquilo que podemos chamar de insucesso escolar – dificuldades com o aprender na escola, com a não apropriação do saber escolar, com o sentido e o desejo de aprender. Para responder esse universo de pesquisa, a investigação tem quatro bases de sustentação: *a relação com a escola* (sentido, desejo); *a relação com o aprender na família* (o primeiro contato); *a relação com o aprender na rua* (bairro); e *a relação com a escola intramuros* (situação atual de privação de liberdade dos adolescentes).

Para ser precisa nas denominações dos sujeitos da pesquisa, é importante destacar que preferi as expressões *adolescente autor de ato infracional*, *adolescente/interno* e *adolescente cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade ou internação* por indicarem uma situação vivida pelo sujeito que pode ser revertida. É importante salientar que, em alguns momentos no decorrer do texto, principalmente na metodologia, também tratei o sujeito da pesquisa como *alunos/internos*, pelo fato da tese ter como foco central a questão educacional, além de analisar esses adolescentes como alunos e não como autores de algum ato infracional.

Convém sublinhar que, para melhor detalhar as ideias centrais aqui apresentadas, construí a introdução em dois subitens. Sendo assim, o primeiro subitem se refere à minha trajetória pessoal e profissional e ao meu interesse pelo objeto de estudo; o segundo subitem é consequência imediata dessas vivências, pois, uma vez demonstrada a trajetória e o interesse pelo objeto de estudo, surge, então, uma indagação que norteou a pesquisa, revelando a questão norteadora para melhor compreender o estudo e para delinear a estrutura do texto em torno da qual o trabalho foi organizado.

### **1.1 Da origem à mobilização da pesquisa**

Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira (CHARLOT, 2001, p. 82).

---

<sup>3</sup> Detalhada na segunda seção.

Incluo-me nesta citação de Charlot (2001), visto ser importante pontuar a minha singularidade enquanto pesquisadora, mas, principalmente, como professora/educadora<sup>4</sup> de adolescentes que cumprem medida de internação no CENAM/SE. Quando fui convocada pelo concurso da Educação do Estado de Sergipe não tive dúvidas ao escolher lecionar na escola que funciona dentro do espaço CENAM. Escolha minha, projeto de vida!

Sendo assim, não me falta vontade de pesquisar os sujeitos desta pesquisa, quais sejam, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, que, por sua vez, continuarão sendo alvo dos meus estudos relacionados à Educação. É claro que, quando pautamos qualquer assunto a esse público, com suas peculiaridades, não se pode esquecer que trabalhar com Educação é trazer o estudo do triplo processo: humanização, socialização e singularização-subjetivação (CHARLOT, 2006).

Assim, naturalmente, essa pesquisa vem fortalecer a visibilidade das questões educacionais e as singularidades/histórias de vidas desses adolescentes que ficam, em sua maioria, invisíveis atrás dos muros, resumindo-se apenas a notícias sobre rebeliões e cometimentos de atos infracionais. O interesse do público pelo tema possibilita enriquecer uma temática tão pouco discutida. Pode-se, pois, dizer que o meu interesse pelo público foi iniciado na infância. Ressalto aqui minha mãe, com suas lembranças significativas e relatos sobre a sua trajetória como professora polivalente<sup>5</sup> da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), localizado no conjunto Almirante Tamandaré (Aracaju/SE) no período de 1978 a 1981.

A partir da expectativa produzida pelo novo aprendizado, foi através do Mestrado (2012-2014), realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIMA), que tive a oportunidade de ter o primeiro contato com adolescentes do CENAM. Dentro desse campo de interesse, é importante destacar que não tive no Mestrado a pretensão de cessar as discussões sobre este público. Logo, no Doutorado continuei pesquisando os adolescentes/internos, estabelecendo pontos básicos e assinalando sua relevância. Do tema do Mestrado, que era a Matemática, no Doutorado direcionei-me para os aspectos gerais da Educação, destacando a relação dos alunos/internos com o saber

---

<sup>4</sup> Desde 2013 sou professora de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no CENAM/SE.

<sup>5</sup> Formada no segundo grau pedagógico pela Escola Normal de Sergipe (1976-1979), destinado à formação de professores. Concomitantemente a essa formação, estudava no segundo grau científico (1977-1980), iniciando no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva (Aracaju) e finalizando seu segundo grau na Escola Senhor do Bonfim (Aracaju). Nessa época, a formação de professores pela Escola Normal era legitimava a lecionar para o ensino primário. Contudo, atualmente, essa formação não tem mais reconhecimento legal para ensinar, sendo destinado a esse feito apenas a formação no nível superior dos cursos de Licenciatura.

quando confrontados com aquilo que podemos chamar de insucesso escolar – dificuldades com o aprender na escola, com a não apropriação do saber escolar, com o sentido e o desejo de aprender.

Procurar ser especialista em um assunto como pesquisadora e, além disso, vivenciar a prática como professora nos faz enxergar um processo amplo e complexo em que os livros não conseguem, de fato, demonstrar. Ser professora deles é enxergar o que não é visto, é mergulhar no universo do adolescente e sentir as dificuldades e os insucessos escolares. É vê-los, é percebê-los com apenas um simples olhar, é sentir o desespero da necessidade de aprender, é, além de tudo, escrever uma tese com a alma. Sendo assim, a concretização dessa pesquisa efetivou-se, diretamente, a partir da problematização que norteou esse estudo – aluno/interno e suas histórias com o *aprender/não aprender* –, cuja questão norteadora será discutida no próximo subitem.

## 1.2 Da questão norteadora ao caminho de pesquisa

Conhecer a realidade do adolescente e não lhe negar sua história de vida, é direito que deve ser garantido a todo e qualquer estudante, independente de estar ou não sob medida socioeducativa. (ALVES, 2010, p. 29)

Conhecer a história de vida/histórias singulares dos adolescentes investigados e a relação que estabelecem com o saber é o primeiro passo para compreendermos as dimensões [das questões] que incidem sobre os sentidos que esses sujeitos atribuem à educação, à escola e ao saber, trabalhando as dimensões epistêmica, identitária e social. Neste caso, “[...] estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz” (CHARLOT, 2000, p. 42). Com base nas discussões apresentadas, a investigação se concentra na teoria da RS e na sua referência com as figuras do aprender<sup>6</sup> (CHARLOT, 2000, 2009). Com efeito, busca-se esclarecer as questões relacionadas à aprendizagem que englobam as histórias singulares dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Partindo desse pressuposto, considero como questão norteadora para a realização da

---

<sup>6</sup> “Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 65), além disso, “[...] a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento” (CHARLOT, 2000, p. 67). Estas citações resumem o conceito das figuras do aprender, pois são diferentes formas de aprendizagem (objetos-saberes, aprendizagens ligadas à vida cotidiana, escolares, relacionais e afetivas). Charlot (2000) classificou diversas figuras como o ser humano pode aprender, como por exemplo, conteúdo intelectual (saber-objeto) dentro do espaço escolar, as atividades a serem dominadas (ler, nadar, desmontar um motor), dispositivos relacionais.

pesquisa a seguinte reflexão: **qual a relação que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação estabelecem com o saber?** Através dessa questão, procuramos, no decorrer da pesquisa, responder as seguintes indagações:

- a. *Para o aluno, especialmente para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, qual o sentido de ir à escola?*
- b. *Qual é o sentido de aprender quer na escola quer fora dela?*
- c. *Qual a participação da família no processo do aprender/não aprender?*
- d. *O que aconteceu no processo de escolarização desses adolescentes para que viesse ocorrer a não apropriação do saber escolar?*
- e. *As histórias de dificuldades com o aprender na escola podem ser um fator de risco que torna vulneráveis os adolescentes a ponto de levá-los a prática de atos infracionais?*
- f. *Existe relação entre o insucesso escolar e a prática de ato infracional?*

Diante das perguntas levantadas, ousou, pois, formular aqui a proposta de tese. A história do aluno – nesse caso em particular, o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, com características complexas de violência e cometimento de atos infracionais – carrega diversas situações peculiares, dentre elas as dificuldades com o aprender na escola e a não apropriação do saber escolar. As histórias desses alunos que não conseguem aprender na escola – não entrando de fato nela (CHARLOT, 2000, 2001, 2009, 2013) – podem despertar no adolescente que se encontra em condição peculiar de desenvolvimento outros sentidos e desejos que não são os saberes escolares. Esse despertar, a depender do grupo social em que ele viva e aprenda, pode ocasionar a transgressão às normas. Do mesmo modo, o envolvimento com o ato infracional traz o distanciamento e o não sentido de ir à escola, independentemente da frequência ou não no espaço escolar.

[...] de tão afastados da escola, poderíamos dizer que nunca entraram nela, no sentido simbólico do termo. Estiveram fisicamente presentes, se matricularam, mas, na verdade, nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola. [...] esses alunos não estão se desligando porque nunca estiveram ligados, não estão abandonando porque nunca entraram de fato na escola. (CHARLOT, 2005, p. 66)

A baixa escolaridade é um fator de risco que torna vulneráveis os sujeitos, que, então, entendem a escola como algo distante de sua realidade. Geralmente, por alguma circunstância pelo momento da ação da infração, o sujeito que comete ato infracional está fora da escola; assim, subtende-se que a escola e o cometimento de ato infracional não

combinam, de forma que ou o sujeito está dentro da escola ou comete ato infracional. Sabemos que a escola, na maioria das vezes, é excludente pelo histórico da sua construção em atender a classe dominante, porém o adolescente em dificuldade, conforme coloca Costa (2005), precisa da maior atenção da escola para que não evada cedo, despertando, assim, outros desejos que não são, especificamente, os de aprender um saber escolar. Nessa perspectiva,

[...] o fenômeno da violência não se encontra, ou pouco se encontra, em uma escola em que as crianças têm o prazer de estudar, o prazer de aprender. Não estou dizendo que se vai resolver todo o problema da violência, mas uma parte importante dele provém da relação com o saber (CHARLOT, 2005, p. 65).

O sujeito, humano, singular e social, interage socialmente despertando desejos, assegurado por aquilo que tenha sentido e significado para ele, já que “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56). Esses desejos podem ser despertados pelo conhecimento escolar ou por outras aprendizagens e conjunturas que, de alguma forma, mobilizam sentidos e interesses significativos, decorrentes de situações reais da vida cotidiana, pois “[...] o aluno é um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos” (CHARLOT, 2000, p. 33).

A situação de insucesso escolar suscita no sujeito da ideia de que o desejo de aprender não é suficiente para derrubar conjunturas periódicas de violência, principalmente quando se está articulado com a classe menos favorecida, que, de alguma forma, caracteriza o ambiente em que o sujeito vive e proporciona elementos indiretos causadores de ações de violência, dentro de um fenômeno social que se expressa através do indivíduo.

É nesta perspectiva que Volpi (2011, p. 54) vem reforçar tal questão:

Assim seria simples estabelecer uma relação de causa e efeito entre a pobreza sofrida cotidianamente por esses adolescentes e os atos infracionais por eles cometidos. É falso, porém, de um ponto de vista sociológico, que a miséria produza violência, já que a relação entre as duas não é biunívoca. Hoje trabalha-se com a ideia de que a violência é provocada por vários fatores que, dependendo do contexto, desempenham pesos diferentes.

Nesta perspectiva, é importante salientar que, apesar das constantes discussões a respeito da relação de causa e efeito entre a classe popular e o cometimento de ato infracional pelo adolescente, é importante entender como esses adolescentes produzem os sentimentos

das suas ações, como conseguem dominar as emoções e de que maneira percebem o mundo em que estão inseridos. Por outro lado, muitos acreditam que não existe relação de causa e efeito entre a pobreza e o ato infracional de um sujeito, mas devemos levar em conta que “[...] aqueles que são afetados pelo desemprego e marginalizados do sistema educacional são os que sofrem maior risco de serem vítimas da violência arbitrária da polícia, bem como da criminalidade comum” (VOLPI, 2011, p. 55).

Com base em pesquisas, a maior incidência da prática de atos infracionais é cometida por adolescentes da camada popular, para quem a distorção idade/série é um fator considerável em suas vidas. Mas é preciso levar em consideração que tanto existem adolescentes que detêm maior poder aquisitivo e podem cometer atos infracionais e evadir da escola, como também adolescentes da camada popular que têm sucesso na escola e não cometem ato infracional.

A violência também pode ser despertada em um sujeito da classe dominante, que imergiu em um ambiente que pode oferecer elementos para o cometimento de atos infracionais. Mas, sabe-se que a grande ocorrência da violência depende de lugares em que a exclusão, o insucesso escolar são frequentes e a relação destas situações pode ser fator determinante para o cometimento de atos infracionais. Porém, é importante destacar que não estamos colocando a responsabilidade total na escola ou no insucesso escolar como causa primeira de ato infracional. O que se pretende destacar aqui é que há uma relação, mas não uma causalidade, até porque o sucesso e o insucesso são sociologicamente relativos.

Mas sabemos que as instituições de privação de liberdade foram criadas historicamente para a camada popular, desconsiderando qualquer punição aos que detêm maior poder aquisitivo, caso cometam infrações. Além dos vários fatores que deixam a camada popular vulnerável socialmente a criminalidade, ainda existe a historicidade das prisões aos pobres. Quando um rico comete infrações, são consideradas outras formas de punições ou nenhuma, com raríssimas exceções um sujeito com maior poder aquisitivo é preso.

Sabendo disso, esta pesquisa não considera apenas a origem social do sujeito, mas está estruturada, prioritariamente, em uma proposta “que estude o sujeito como um conjunto de relações e processos” (CHARLOT, 2000, p. 45), pois “[...] não se pode realizar apenas uma análise em termos de posições sociais; é necessário considerar também a história do sujeito, a de sua construção e a de suas transformações” (CHARLOT, 2005, p. 40). Desta feita, o desejo, que não é o desejo de aprender um saber escolar, é despertado no sujeito

através da convivência com tudo aquilo que é apreendido através dos grupos sociais e pelo que lhe é proporcionado, pois

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

Determinados grupos apresentam maior defasagem idade/série que outros, estatisticamente concentrados na classe menos favorecida. Logo, será possível prever um índice menor de atos infracionais naqueles grupos de maior escolarização, quando comparados com os de baixa escolaridade.

Então, ambiciona-se, com esta tese, contribuir com outros trabalhos que têm a teoria da Relação com o Saber como referência. E, neste sentido, pretende-se ainda colaborar com as pesquisas direcionadas aos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade. A partir dessas preocupações foi possível estabelecer os objetivos que orientaram essa pesquisa.

Como objetivo geral, temos: **analisar como se estabelece a relação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação com o saber.**

Como objetivos específicos, delimitam-se: (i) investigar as histórias escolares dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação; (ii) identificar a relação dos adolescentes/internos com o conhecimento escolar em comparação com a utilização do conhecimento do cotidiano; (iii) interpretar a relação que existe entre a não apropriação do saber na escola (antes da privação de liberdade) pelo adolescente e a prática de atos infracionais; (iv) compreender o que mobilizou os adolescentes a se afastarem da escola e cometerem atos infracionais; (v) apontar se há algo de específico em aprender na escola no ambiente/situação de privação de liberdade; e (vi) traçar um perfil geral dos adolescentes/internos no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM).

Para responder às questões que mobilizam esta pesquisa, constituí uma metodologia apropriada às questões de trabalho e à situação investigada. Portanto, utilizei a *abordagem qualitativa*, recorrendo à pesquisa de campo como procedimento metodológico. Os dados obtidos foram classificados em categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise. No decurso deste estudo, utilizei entrevistas, balanços de saber, observação como

instrumentos para coleta e produção de dados. Essa perspectiva metodológica permitiu estruturar a realização da investigação e a análise dos dados.

Uma vez definidas as perguntas de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, foi possível delinear a estrutura do texto, o qual se divide em seis seções. Os conceitos centrais da pesquisa surgiram pelo caminho da história de dois temas: Relação com o Saber e adolescente autor de ato infracional. Para atingir a finalidade da pesquisa, é mister destacar a relação que o adolescente autor de ato infracional estabelece com o saber, implicando assumir uma estrutura de pesquisa “[...] que estuda a relação de um determinado indivíduo com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 79). Portanto, os debates teóricos da Relação com o Saber serão fundamentados em questões epistêmicas, identitárias e sociais, bem como a discussão a respeito do sentido, atividade e mobilização.

Desta feita, entrar no universo de pesquisa com esse público é considerar toda e qualquer situação peculiar de vida. Equacionando adequadamente o tema da tese, será possível aprofundar e fortalecer também as travessias do adolescente (fase de transição) e a situação na qual ele está atuando. Espera-se que este trabalho possa contribuir de forma significativa para que o processo de ensino e aprendizagem passe a ser encaminhado de forma avaliativa e de reflexão contínua pelos alunos/internos e pelos educadores/profissionais colaboradores da unidade socioeducativa.

## 2. A JANELA QUE SE ABRE PARA A PESQUISA: O SUJEITO E A SITUAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

De um modo geral, a precária situação do setor educacional no Brasil pode ser apontada como um dos fatores que levam o adolescente de periferia a se sentir pouco mobilizado com a escola, um lugar de onde evade muito cedo, ou que serve apenas para preencher o tempo ou cumprir os ritos sociais previstos nesta faixa etária. (OLIVEIRA, 2001, p. 49)

Pretendemos oferecer ao leitor uma visão da amplitude e complexidade de que se reveste a situação da problemática que impulsionou o desenrolar da pesquisa em questão. Neste ponto, todavia, visamos pesquisar as condições da Relação com o Saber dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa quando confrontados com aquilo que podemos chamar de insucesso escolar, caracterizado pelas dificuldades com o aprender na escola, com a não apropriação do saber, com a falta de sentido pelo desejo de aprender, respeitando e validando as histórias pessoais e as representações da realidade social.

Em busca pelo despertar de potencialidades primordiais para responder à questão norteadora e atender a proposta da tese em questão, para expressar a totalidade e integralidade do sujeito da pesquisa na condição real em que se encontra, procuramos empreender nesta seção um diagnóstico inicial, a partir de um levantamento de dados<sup>7</sup> realizado em março de 2017<sup>8</sup> no CENAM com 215<sup>9</sup> adolescentes. Com esse diagnóstico identificamos que 100% dos adolescentes estavam em situação de distorção idade/série de dois a treze anos de defasagem, considerando as normas nacionais da idade escolar e a série/ano no Brasil. Com isso, destacamos que foi necessário dividir a pesquisa em dois momentos: o *diagnóstico inicial*, considerando todos os adolescentes na unidade em 2017 e, com o resultado observado, a *delimitação do público da pesquisa*, que direcionou a metodologia e aprofundou as análises dos resultados da relação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação com o saber.

Desta forma, este texto coloca conceitualmente a Relação com o Saber nesse universo, seguindo na direção de uma teoria sobre aprender e o próprio saber. Isso determina o estudo pautado diretamente na posição objetiva e subjetiva do sujeito, na questão do sentido e significado, na relação com o aprender e, primordialmente, na situação de “fracasso

---

<sup>7</sup> Como instrumento de coleta de dados utilizamos a análise documental da escolaridade de cada adolescente interno no CENAM no primeiro semestre de 2017.

<sup>8</sup> Ano de início do doutorado.

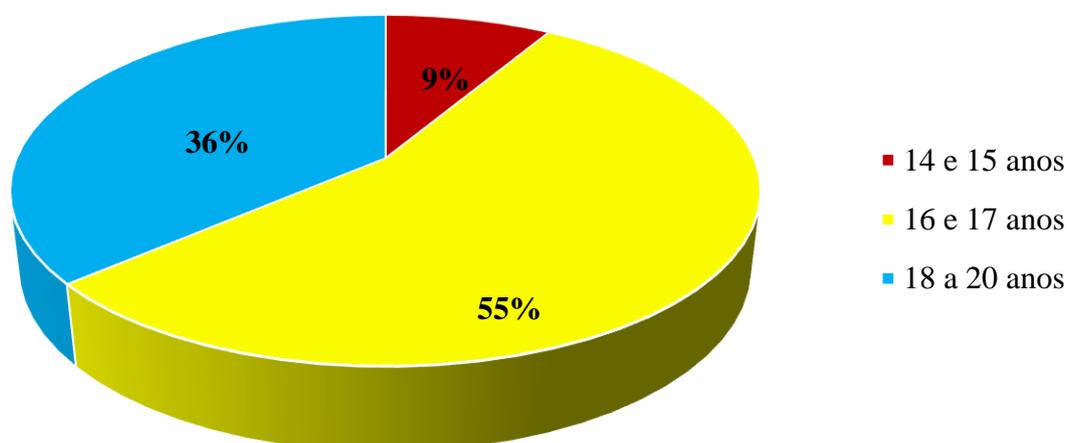
<sup>9</sup> Totalidade de adolescentes internos em 2017.

escolar”, pois Charlot (2008) aponta que o fracasso escolar em si mesmo não existe, o que existe de fato é a situação de fracasso escolar, ponderando ainda que a expressão “fracasso escolar”, usada corretamente, designa um fenômeno geral, mas pouco explica sobre sua produção.

Philippe Perrenoud (2001) destaca que “nos anos 60 surgiu à preocupação de lutar contra o fracasso escolar em diversos países, mas nunca foi elaborada uma teoria correta daquilo que acontece nem foram tiradas lições da experiência”. Não obstante essa constatação, Perrenoud (2001) aborda o fracasso escolar como uma ideia moderna que só apareceu como fenômeno de massa em meados do século XX, quando começaram a ocorrer comparações entre as crianças: “[...] crianças nascidas para estudar’ e outras nascidas para o trabalho manual a partir dos 12 anos” (PERRENOUD, 2001, p. 16).

Os interesses vitais de um pesquisador são justamente compreender a complexidade desse quadro e se predispor a analisar a representação das diferenças, considerando um diagnóstico preciso de cada situação em questão, onde Perrenoud (2001, p. 16) destaca que “em primeiro lugar é preciso que o fracasso escolar incomode!”. Ora, se a sedução da pesquisa institui o pesquisador a se incomodar com a situação dos insucessos escolares dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, destacamos como instrumento central *o sujeito e a situação da problemática*. Para atingir a finalidade própria desta seção, propomos diante deste quadro uma pesquisa diagnóstica para uma análise profunda dos fatos presentes.

A investigação foca, especificamente, as dificuldades com o aprender na escola, com a não apropriação do saber, com o sentido e a falta do desejo de aprender dos adolescentes autores de ato infracional – problemas centrais desta pesquisa, pois, segundo alguns pesquisadores (OLIVEIRA; 1999; GALO, 2006; ZANELA, 2010), a evasão e os insucessos escolares são fenômenos comuns em adolescentes que cumprem medida socioeducativa, com altíssima ocorrência de defasagem idade/série. Para esclarecer este fenômeno e compreender a situação da problemática, trataremos a seguir do perfil dos adolescentes participantes do diagnóstico inicial no CENAM, trazendo comparações com dados nacionais, ponderando também a jurisprudência vigente que regulamenta a execução das medidas socioeducativas. O **gráfico 1** traz a faixa etária dos adolescentes privados de liberdade que participaram do diagnóstico inicial em 2017.

**Gráfico 1 - Faixa etária dos adolescentes/CENAM**

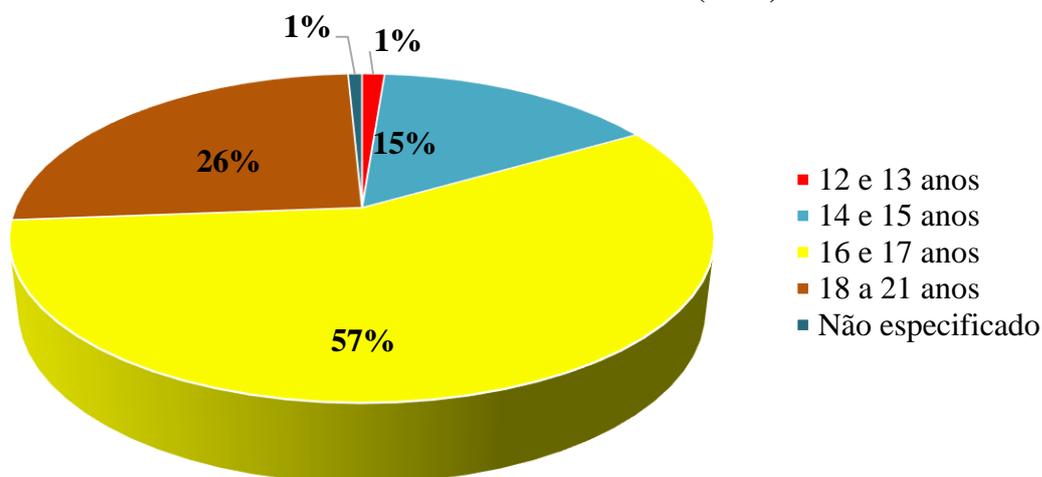
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A faixa etária dos adolescentes no CENAM em 2017 compreende-se entre 14 e 20 anos. Percebe-se que a maior incidência (55%) é de adolescentes com 16 e 17 anos de idade, seguido do grupo de 36% dos adolescentes com 18 a 20 anos. Corroborando com essa informação a respeito da faixa etária dos adolescentes em privação de liberdade, o **gráfico 2** apresenta os dados a nível nacional do levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)<sup>10</sup> em 2016, constatando que a “[...] maior proporção dos adolescentes está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos com 57% [...], seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos com 26% [...], entre 14 e 15 anos com 15% [...] e 12 e 13 anos com 1% [...], havendo, ainda, 1% sem especificação de faixa etária [...]” (BRASÍLIA, 2018, p. 19).

---

<sup>10</sup> O SINASE é um sistema que apresenta o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que regulamentam a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratique ato infracional. Foi instituído pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 e regido pela Resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Resolução 160/2013 do Conanda).

**Gráfico 2 – Adolescentes/Jovens por faixa etária em Restrição e Privação de Liberdade – Total Brasil (2016)**



Fonte: LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2016.

Além disso, Mario Volpi (2015), em pesquisa quantitativa sobre adolescentes privados de liberdade no Brasil, também confirma que “[...] a faixa etária predominante se situa entre 15 e 18, com 82,8% dos adolescentes” (VOLPI, 2015, p. 76). Percebe-se que os dados relacionados à faixa etária dos adolescentes privados de liberdade no Estado de Sergipe se assemelham aos do levantamento nacional, bem como das pesquisas quantitativas em todo país.

É importante destacar que a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamenta que a faixa etária dos adolescentes para o cumprimento de medida socioeducativa é “entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). A internação pode acontecer a partir dos 12 anos completos até os 21 anos incompletos. Ao concluir 21 anos de idade, o socioeducando deverá sair da medida compulsoriamente, conforme consta no art. 121, no quinto parágrafo do ECA, “a liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade” (BRASIL, 1990). É importante destacar que na época do diagnóstico no CENAM não havia adolescentes com 12 e 13 anos de idade cumprindo medida socioeducativa de internação.

Impõe-se estabelecer, de acordo com ECA (1990), a distinção entre as expressões “criança” e “adolescente” para situar aqueles que estão sujeitos às medidas socioeducativas e os que não estão. No art. 2º “considera-se criança, [...], a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990). Caso a transgressão à norma seja praticada por crianças, as medidas previstas serão regulamentadas pelo art. 101:

Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta. (BRASIL, 1990)

Sendo assim, pode-se assegurar que a criança não está sujeita à imposição de qualquer medida socioeducativa. Com relação à prática infracional verificada pelo adolescente, esse ficará sujeito à determinação de medidas socioeducativas e/ou protetivas. O art. 104 do ECA estabelece que “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei” (BRASIL, 1990), considerando a idade do adolescente à data do fato até 18 anos incompletos. Porém, o socioeducando poderá cumprir a medida até os 21 incompletos, mediante decisão fundamentada, respeitando o período máximo de internação de três anos.

Juridicamente, quando um adolescente comete algum delito descrito em lei, este fato denomina-se como ato infracional. Pelo ECA, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990). As contravenções enumeradas no decreto – lei nº 3.688/41<sup>11</sup> são infrações penais de menor potencial ofensivo. Já os crimes são infrações mais graves.

Segundo as Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing<sup>12</sup>, “infração é todo comportamento (ação ou omissão) penalizado com a lei, de acordo com o respectivo sistema jurídico; [...] *jovem infrator* é aquele a quem se tenha imputado o cometimento de uma infração ou que seja considerado culpado do cometimento de uma infração” (ONU, 1985 apud Volpi, 2011, p. 41, *grifo do autor*).

No momento em que ao adolescente é conferida a prática de um ato infracional

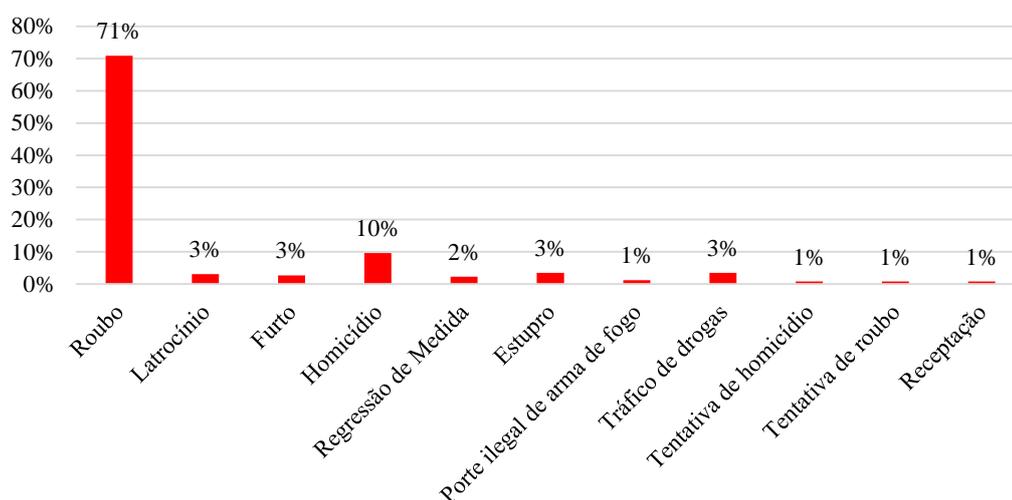
---

<sup>11</sup> Lei das Contravenções Penais, nº 3.688, de 3 de outubro de 1941.

<sup>12</sup> Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985.

identificado no Código Penal Brasileiro, confere-se contravenção às seguintes infrações. Sendo assim, o **gráfico 3** demonstra os atos infracionais cometidos pelos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação no CENAM.

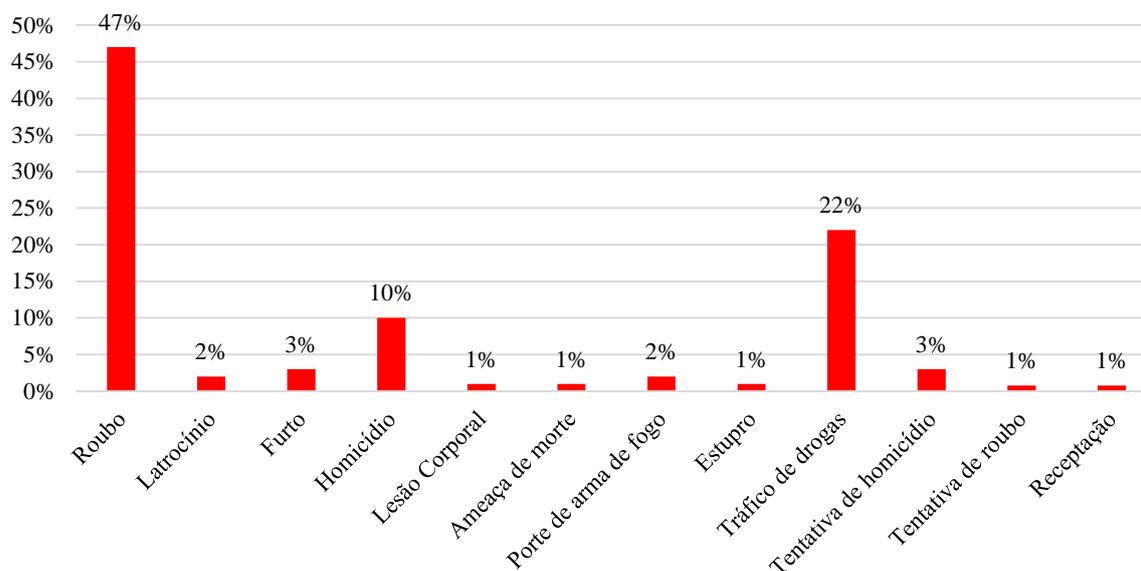
**Gráfico 3 - Atos Infracionais - CENAM/Sergipe**



**Fonte: Elaborado pela autora, 2018.**

Observa-se que a maior incidência de atos infracionais praticados é a de roubo, com mais de 70%, seguido de homicídio, com 10%. Essa pesquisa realizada no CENAM, unidade de internação no Estado de Sergipe, corrobora com as pesquisas realizadas em todo Brasil. Mário Volpi (2001, 2011, 2015) é referência no país, com contribuições importantes sobre o perfil geral dos socioeducandos. O pesquisador realizou diversas pesquisas e, dentre elas, analisou o número de adolescentes por motivo de internação – o “roubo é a conduta infracional de maior ocorrência entre esta população, com 33,4%, seguido de furto, com 23,8%” (VOLPI, 2015, p. 77).

O levantamento anual do SINASE realizado em 2016 “apresenta 27.799 atos infracionais para 26.450 adolescentes em restrição e privação de liberdade em todo o país” (BRASÍLIA, 2018, p. 15). Sendo assim, observa-se que o número de infrações praticadas ultrapassa o número de adolescentes em privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade), levando em consideração mais de um ato infracional por adolescente. Segundo o mesmo levantamento, dos 27.799 atos infracionais em 2016, 47% foram classificados como roubo, e 22% foram registrados como tráfico. Observa-se abaixo no **gráfico 4** que Latrocínio, roubo seguido de morte, corresponde a 2% dos atos infracionais.

**Gráfico 4 – Atos Infracionais – Brasil (2016)**

Fonte: Levantamento Anual SINASE 2016.

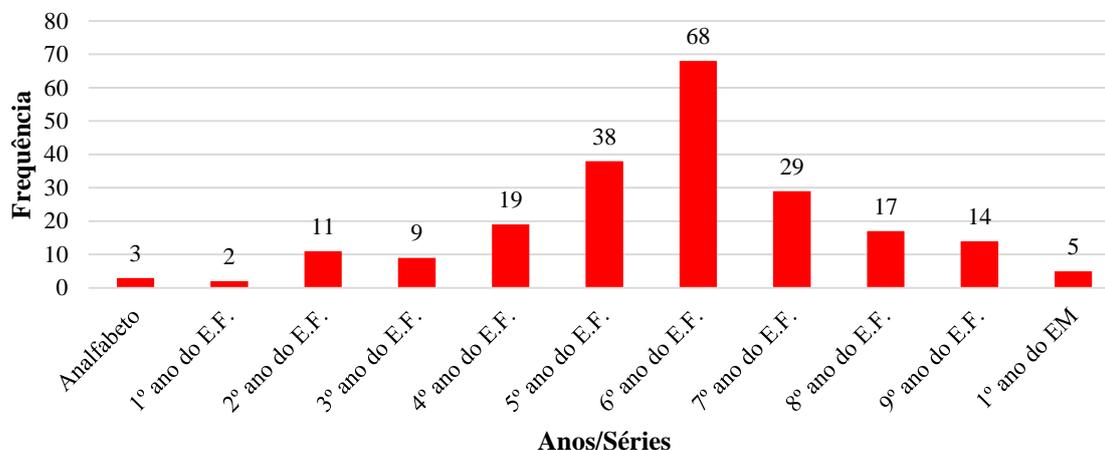
Como se pode inferir, é nesse quadro que se configuram os atos que levaram à internação dos adolescentes, considerando a prática infracional como desvio e/ou transgressão de uma norma. É importante ponderar que os atos delitivos não podem ser incorporados à condição humana desses sujeitos, pois devem ser vistos como uma circunstância de vida que pode ser modificada a qualquer momento, assim como a situação de insucesso escolar em que se encontram. Existem diversos fatores que deixam os sujeitos vulneráveis a cometerem infração(ões) delitiva(s). Mas, na análise desta tese, consideraremos a relação com o aprender e as histórias singulares, podendo destacar a ação da infração nestas relações de aprendizagem.

Segundo levantamento nacional sobre o atendimento institucional de adolescentes em conflito com a lei, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2003, 51% dos adolescentes que cumpriam privação de liberdade (a mais severa das medidas socioeducativas) não frequentavam a escola. Apesar de a maioria deles (76%) ter entre 16 e 18 anos – e, portanto, idade suficiente para cursar o Ensino Médio –, quase 90% não haviam concluído o Ensino Fundamental. Cerca de 6% eram analfabetos (UNICEF, 2009, p. 48).

Diante do exposto, torna-se importante analisar a situação de escolaridade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, nesse caso em particular, os adolescentes da unidade de internação CENAM/Sergipe. Desta feita, para atingir a finalidade da análise, os **gráficos 5 e 6** trazem a distribuição de adolescente privados

de liberdade por série/ano e por grau de escolaridade.

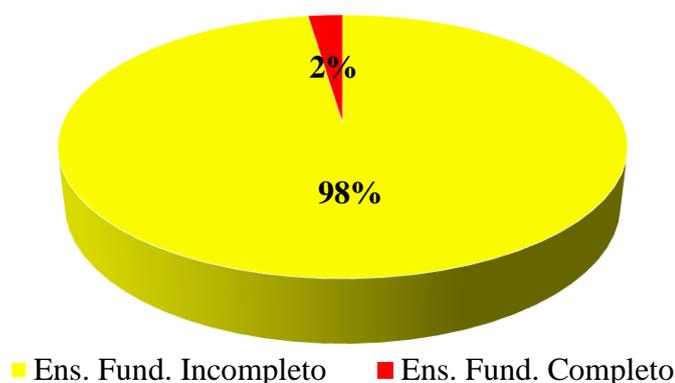
**Gráfico 5 - Distribuição de adolescentes/CENAM por anos/séries**



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Percebe-se, então, no **gráfico 5** que a maior frequência de escolarização dos adolescentes do CENAM é no 6º ano do Ensino Fundamental, considerando como consequência a aprovação do aluno sem que tenha superado as dificuldades de aprendizagem nos anos/séries anteriores, colaborando, assim, com o perfil seletivo do sistema escolar brasileiro. Pesquisas realizadas em 1995 a 1996 no Brasil destacam que dos “4.245 adolescentes, [...], 2.498 – 62%, portanto – não frequentavam a escola por ocasião da prática de ato infracional” (VOLPI, 2015, p. 74). De fato, a grande maioria dos adolescentes pesquisados no CENAM/SE (98%) não concluiu o Ensino Fundamental.

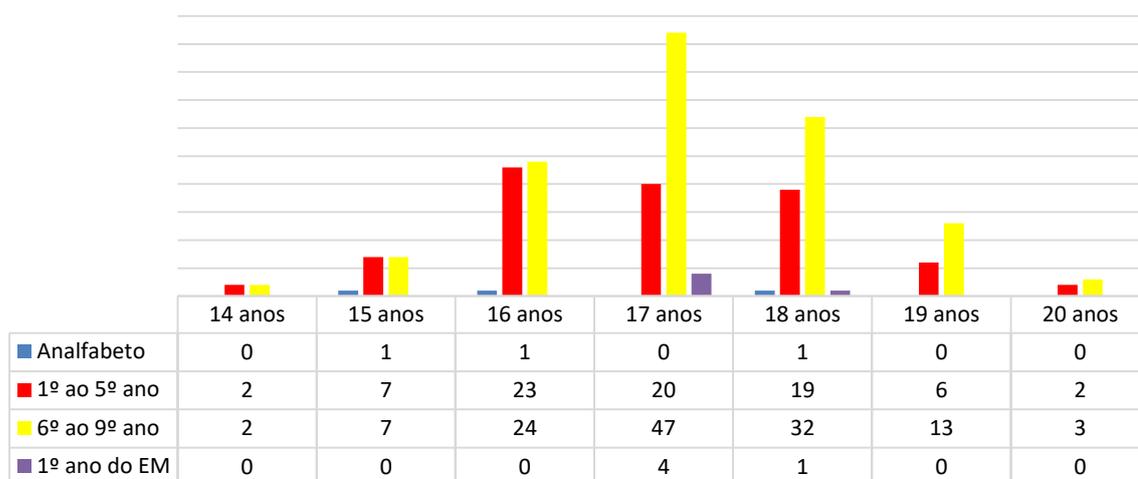
**Gráfico 6 - Percentual de adolescentes/CENAM por nível de ensino**



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Outras pesquisas (PADOVANI, 2013; RISTUM, 2013) evidenciam que aproximadamente a metade dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação encontra-se matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e a mesma proporção encontra-se nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), considerando a faixa etária de 16 a 18 anos.

**Gráfico 7 - Distribuição de adolescente/CENAM por idade em nível de ensino**



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

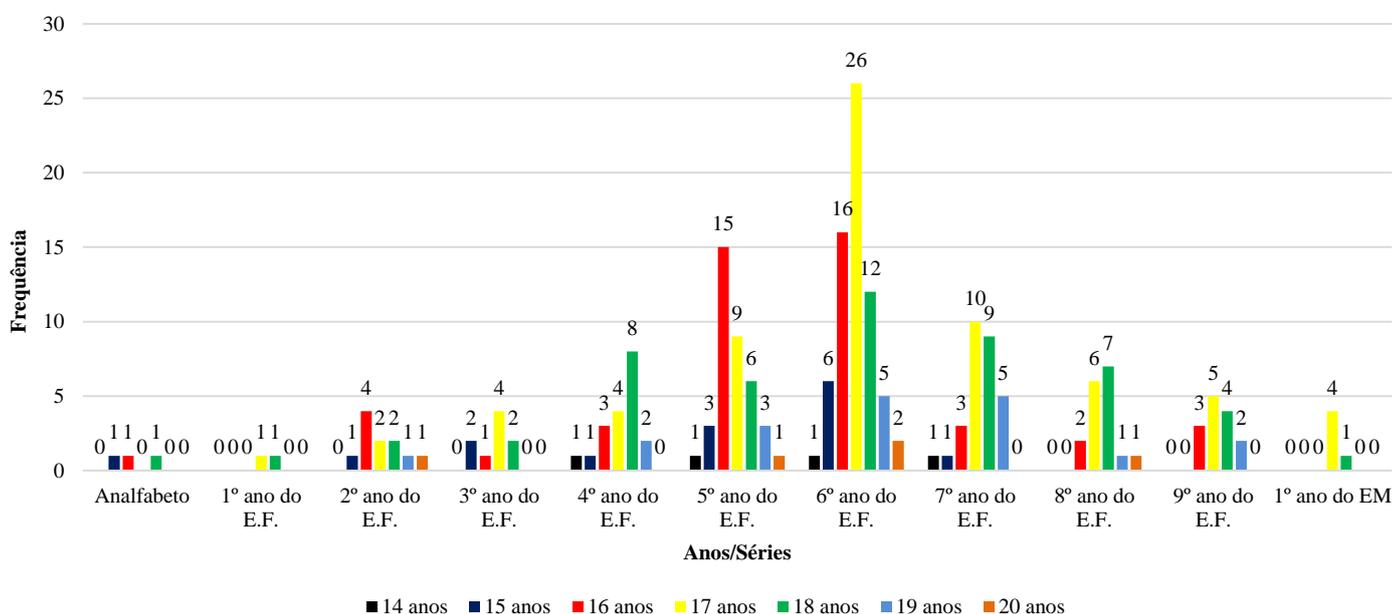
No referido contexto, observa-se no **gráfico 7** a maior incidência de alunos no anos finais do Ensino Fundamental (EF) de 17 anos e, em seguida, alunos de 6 anos nos anos iniciais e finais do EF. Além disso, não podemos desprezar um número considerável de adolescentes ainda entre o 1º e o 5º ano, o que comprova a situação real de vulnerabilidade em diversas situações. Destaca-se também nesse contexto a falta de sentido em permanecer na escola, caracterizada pelo pouco esforço de transcender a conjuntura de insucesso escolar.

Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso, etc. o fracasso escolar é estudado então “de dentro”, como *experiência* do fracasso escolar. (CHARLOT, 2000, p. 18)

Ao indicar aquilo que os insucessos escolares demonstram, a vulnerabilidade pode reforçar os conflitos sociais na perspectiva do poder, da lógica e da moral, num processo

repleto de uma moral determinada pelos dominantes. Assim “[...] excluídos das condições mínimas que possibilitam avanços significativos na escolarização, muitos alunos das classes populares abandonam a escola em busca de saberes que possam trazer resultados mais imediatos para a sua vida” (SILVA, 2012, p. 30). Com isso configura-se que a aprendizagem traz um processo de produção humana em seu conjunto e nas relações presentes, considerando descobertas reais para atingir os objetivos individuais. Com isso, percebe-se que, quando pontuamos a distribuição da escolarização por idade no **gráfico 8**, temos a seguinte conjuntura:

**Gráfico 8 - Distribuição de adolescentes/CENAM por idade em anos/séries**



**Fonte: Elaborado pela autora, 2018.**

Observa-se que é maior a incidência de adolescentes no 6º ano com 17 anos. Nessa idade, seguindo a ordem cronológica da escolarização – sem reprovação e/ou evasão – o discente poderá estar no 3º ano do Ensino Médio, conforme os parâmetros do Ministério da Educação (MEC). Logo, demonstra-se, neste caso, defasagem idade/série de 6 anos. Quanto aos adolescentes que estavam com 14 anos de idade, foi identificada uma defasagem de 2 a 5 anos. Quando evidenciamos os 5 anos (25%) de defasagem para um adolescente de 14 anos, consideramos que a progressão desse aluno na escola foi retida – seja por reprovação, exclusão, evasão ou estagnação – com apenas 09 anos de idade. Além disso, podemos considerar como mais grave, não em quantidade de adolescentes, mas como maior distorção de idade em sério/ano no gráfico acima, os 13 anos de distorção quando se considera um

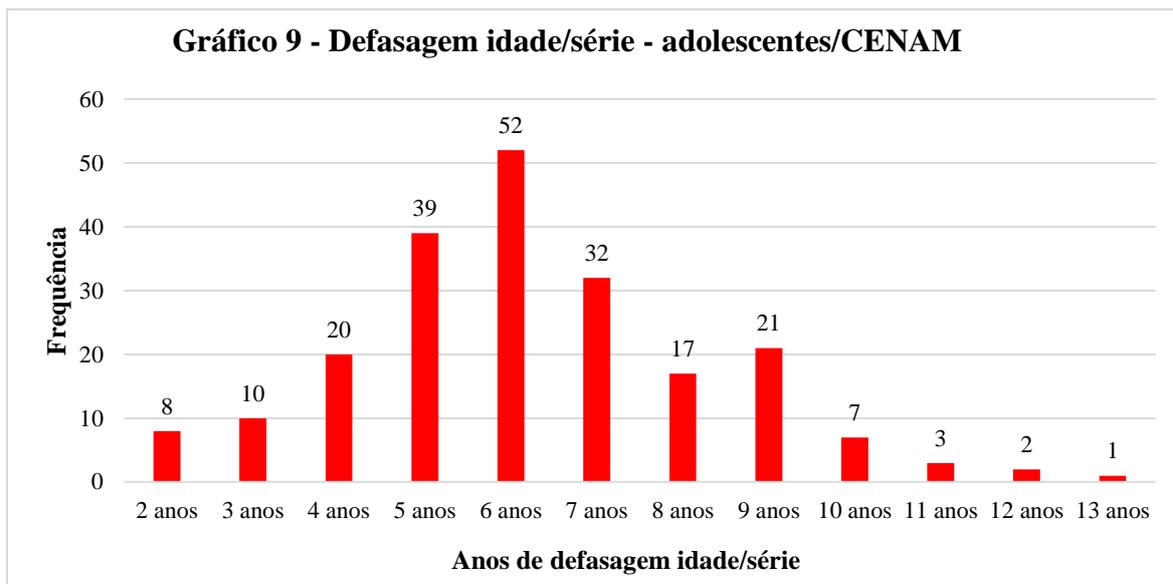
adolescente de 20 anos ainda no 2º ano do EF.

A defasagem escolar é considerada uma acentuada discrepância entre idade e série escolar, estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) como a idade ideal para que o aluno esteja inserido em determinado nível escolar. Este índice se apresenta como um indicador sensível no campo da Educação. [...] a defasagem escolar é uma grande preocupação entre pesquisadores e profissionais quando o assunto abordado é a realidade dos adolescentes autores de ato infracional. (PADOVANI; RISTUM, 2013, p. 151)

No referido contexto, é perceptível no **gráfico 8** que nas outras idades permanece o agravante da defasagem, pois para os adolescentes com 15 anos foi identificada uma distorção série/idade de 3 a 8 anos. E, considerando os 8 anos de defasagem, podemos analisar a escolarização retida aos 7 anos de idade. Quando verificado o levantamento dos adolescentes com 16 anos de idade, percebe-se um aumento na defasagem de 2 a 9 anos, ficando as maiores ocorrências entre 5 e 6 anos de defasagem escolar. Quanto aos adolescentes de 17 anos, o quadro é parecido com o dos demais, pois os adolescentes com essa idade encontravam-se de 2 a 11 anos de defasagem. Os adolescentes com 18 e 19 anos de idade apresentam defasagem de 3 a 12 anos e de 5 a 12 anos, respectivamente, o que se insere numa visão caótica do quadro de defasagem. Pode-se, pois, dizer que, considerando os 12 anos de defasagem, podemos verificar 6 e 7 anos de idade estagnados na escolarização.

Segundo informações da Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), dos 3.050 alunos matriculados em abril de 2008 em suas 131 Unidades de Internação, Internação Provisória ou Internação Sanção, apenas 98 cursavam a série adequada à sua idade. Quase 97% dos adolescentes estavam pelo menos um ano atrasados em seus estudos (UNICEF/DF, 2009, p. 50).

Assim procedendo, o **gráfico 9** demonstra a distribuição geral da defasagem idade/série dos adolescentes CENAM/SE.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Pela breve análise, observa-se de 2 a 13 anos de defasagem escolar – 100% dos adolescentes em cumprimento de mediada socioeducativa no CENAM/SE não estão na idade correta de escolarização. Diante da função social da instituição escolar no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, as dificuldades com o aprender na escola passa a ser um dos grandes problemas observáveis quando analisamos, especificamente, adolescentes privados de liberdade.

Com efeito, a distorção idade/série “[...] cria mecanismos que mantêm os obstáculos de acesso e a permanência dos mais pobres na escola, para além do momento (ou época) em que eles abandonaram a mesma” (SILVA, 2012, p. 30). Vários indícios podem ser inferidos a respeito da defasagem escolar, dentre eles a relação das crianças e adolescentes com o trabalho. Segundo a UNICEF (2009), a trajetória educacional dos adolescentes que cometeram atos infracionais é, em geral, marcada por repetências, situações de abandono e evasão escolar. “Esses mecanismos criam não só os fracassados na escola, mas os fracassados na vida, que, como se não bastasse, têm as marcas do sofrimento que carregam no próprio corpo transformadas em estigmas” (SILVA, 2012, p. 30).

O insucesso escolar não é determinante do ato infracional, mas contribui indiretamente com esse, pois, quanto maior a escolaridade de um adolescente, menores são as chances de que ele se envolva em uma situação de infração. Assim, a lógica da sociedade “[...] deixa brechas para que alguns rompam as barreiras e sejam transformados em regras, e para que ela, enquanto sociedade capitalista, possa se autoafirmar democrática e manter a

ideologia de que a meritocracia é uma lógica justa” (SILVA, 2012, p. 33). Segundo a pesquisa desenvolvida por Gallo (2006) em sua Tese de Doutorado em Educação Especial “Adolescentes Autores de Ato Infracional: perfil e intervenção”, a maioria dos participantes com baixa escolarização cumpria uma medida socioeducativa de internação. O autor destacou que não frequentar a escola também poderia ser relacionado ao número de reincidência, ao uso de armas e de entorpecentes.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), quando destaca a situação da infância e da adolescência brasileira, aborda a importância da permanência das crianças e adolescentes na escola, pois “uma vez na escola, as crianças têm o direito de permanecer estudando, de se desenvolver, de aprender e de concluir toda a educação básica na idade certa” (UNICEF/DF, 2009, p. 13). Porém,

A falta de compreensão (ou dificuldade de aceitação), por parte da escola, dessas lógicas de construção e uso dos saberes oriundos das relações cotidianas com as ruas fez com que, como é de praxe, a parte mais fraca rompesse. Como as expectativas de organização escolar são pautadas em modelos de comportamento esperados *a priori*, às infâncias que não cabem nesses modelos são criados mecanismos de descarte e de estigmatização dos transgressores. Tais mecanismos retroalimentam um aparato discursivo que não somente justifica as sanções impostas aos desviados, mas, principalmente, produz o desvio (SILVA, 2012, p. 26).

É nesse quadro que se configura a tendência atual desses adolescentes, pois é imprescindível discutir a problemática das dificuldades com o aprender na escola, com a não apropriação do saber e destacar como referência a objetividade e subjetividade desse sujeito, correspondendo “[...] à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade” (FREIRE, 2005, p. 84). É importante analisar o sentido e o significado da escola, que se revelam a partir da teoria da Relação com o Saber, considerando as incipiências da história do sujeito. É preciso entender sua relação com o outro e consigo mesmo, numa visão ampla do aprender, seja na escola ou fora dela.

Mesmo diante das ocorrências adversas que, indiretamente estão presentes nas relações de aprendizagem destes adolescentes, estamos destacando a possibilidade da questão do saber estar, inteiramente, implicado na atividade do sujeito, resultado de uma interação com o mundo, pois “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Por outro lado, quando colocamos também a participação da família no processo do

aprender/não aprender desses adolescentes, destacamos a correlativa assunção que intervêm na referência constante da família na vida do sujeito. Logo, mesmo com abordagem da sociologia de Bourdieu que traz as posições sociais como forma de responder os questionamentos constantes da língua escolar e a conservação das estruturas sociais,

A sociologia de Bordieu é, com certeza, útil para que se compreenda a relação dos alunos com o saber, pois o sujeito ocupa efetivamente uma posição no espaço social. Mas é insuficiente. Enquanto que o sujeito dá um sentido ao mundo, em Bourdieu o sentido não é senão a interiorização de relações entre posições, sob forma de *habitus* (CHARLOT, 2000, p. 38)

De fato, há que se relativizar esta condição considerando as práticas que evocam os valores familiares, pois a “[...] relação com o saber do ‘aluno de família de camada popular’ é apenas a interiorização, em um dado psiquismo, de relações de saber: de relações entre posições sociais na medida em que põem em jogo a questão do saber” (CHARLOT, 2000, p. 37). Mas, advogamos que ela permaneça em seus limites de legitimidade, não considerando neste espaço a redução do sujeito – membro de um grupo social – a apenas ao funcionamento das sociedades humanas, pois, segundo Charlot, é preciso levar em consideração a singularidade e a história das pessoas, sua atividade efetiva, suas práticas, a posição social da família “sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição” (CHARLOT, 2000, p. 23).

Com essas discussões findamos esta seção com a ideia central deste estudo: a Relação com o Saber de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Essas discussões remetem à ideia de sujeito desejante e, para compreender essa questão, mergulhou-se na noção de sujeito consciente e da complexidade inerente ao processo de subjetivação. Através desse processo, versaremos na próxima seção acerca dos fundamentos teóricos que serviram de base para a realização da pesquisa e sobre reflexões a respeito do público alvo, os adolescentes autores de ato infracional, incluindo o espaço escolar no contexto da privação de liberdade.

### 3. ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

[...] o estudo do delito juvenil exige, antes de tudo, audácia, não apenas por se tratar de um novo polêmico campo de pesquisa e intervenção, mas, [...] pela diversidade de saberes nem sempre convergentes em suas interpretações. (OLIVEIRA, 2001, p, 25)

O sujeito do qual tratamos nessa tese, ainda que, por ora, autor de ato infracional, é maiormente um adolescente na sua total essência. De modo geral, a adolescência é considerada como um período marcado por profundas transformações e conflitos: transformações no corpo, nos hormônios, no comportamento, mudanças psíquicas. Nesse período o indivíduo tenta se adaptar ao fato de não ser mais criança, sem, contudo, ser um adulto. É um momento de construir sua identidade, é um período intenso em que as transformações podem suscitar vulnerabilidade. Ferrandin (2009, pp. 113-114) ressalta que “[...] a maior parte dos pesquisadores afirma que a adolescência compreende fase posterior à infância e anterior à juventude e considera como marco de início a idade de doze anos e, como término, a de dezoito anos”.

É fundamental analisar a adolescência como um dos períodos importantes do desenvolvimento humano, considerado por diversos autores como “um período em que os sujeitos possuem comportamentos conturbados e atitudes inconsequentes, precisando de atenção especial” (BOCCA, 2009, p. 170). Além disso, Bocca (2009) destaca que, na abordagem psicológica, adolescência “[...] é um fenômeno cultural, sem delimitação biológica” (BOCCA, 2009, p. 170). Por ser uma fase de transformações biopsicossociais que está inserida no processo mais amplo do desenvolvimento do sujeito, Oliveira (2001) argumenta que a busca exacerbada de reconhecimento e autonomia na adolescência, num contexto de amplas desigualdades sociais, torna-se dramática por não ter oportunidades sociais possíveis suficientemente para todos, podendo a prática de ato infracional se tornar viável.

Posto isso, o ato infracional pode constituir um caminho para a obtenção de reconhecimento social, pois “a identificação com a violência e a criminalidade pode ser compreendida como um recurso para tornar-se visível, numa tentativa desesperada de garantir uma existência social” (ZAPPE et al., 2011, p. 116). Com efeito, o sujeito na fase peculiar da transição biopsicossocial, tenta buscar um reconhecimento social demarcado

pelos padrões sociais de seu meio. Sendo assim, “[...] o processo psicológico se restringe à parcela ‘dos que podem adolecer’, cumprindo admitir aqui, que ela é, essencialmente, fruto de seu meio social” (FERRANDIN, 2009, p. 116).

Volpi (2001) salienta dois pontos de debate que são relacionados ao cometimento do ato infracional, um a de que o adolescente que cometeu a infração pode ser, simplesmente, uma vítima do sistema social, buscando, através do ato infracional, uma estratégia de sobrevivência; e o outro ponto se propaga pela não responsabilidade do meio social, atribuindo ao adolescente a única e exclusiva responsabilidade pelos seus atos.

É importante frisar que a seletividade punitiva do sistema juvenil permite, mesmo com infrações reprováveis, caracterizar o sujeito que cometeu o ato infracional como objeto, desconsiderando a (sua) condição humana. As infrações são tomadas como único valor considerado importante para o debate, classificando os sujeitos presentes como corpos objetos da sociedade sem existência legítima para a grande parte populacional. Judith Butler (2017, p. 1293) destaca que o corpo do prisioneiro não aparece apenas como signo de culpa e transgressão, como a corporificação do proibir e a sanção para rituais de normalização; esse corpo é enquadrado e formado pela matriz discursiva de um sujeito jurídico”.

[...] a delinquência constitui uma categoria espessa, fechada, homogênea, localizável e visível, de fácil controle pelos órgãos policiais. A produção do infrator pelas instituições desempenha um papel primordial na manutenção da ordem social vigente, sendo constituída sob uma dinâmica de circuito: o indivíduo passa pelas instâncias repressivas, sofre o encarceramento e se torna um sujeito rotulado; o estigma perpetua sua condição de infrator, fazendo com que retorne inúmeras vezes ao sistema prisional. São mínimas as possibilidades de ruptura do sujeito com este circuito da delinquência, e máximas as possibilidades de reincidência criminal (FOUCAULT, 1998 apud BOCCA, 2009, p. 172).

É oportuno destacar que, por causa da seletividade social, ao final da marcha processual da jurisprudência, aqueles que são realmente internados em uma unidade socioeducativa, em sua grande maioria, são adolescentes que estão inclusos em famílias de baixa renda, com histórias de exclusão social e negação de direitos. E, diante disso, é um indivíduo que “[...] se forma – ou melhor – formula-se – como prisioneiro por meio de sua ‘identidade’ constituída discursivamente” (BUTLER, 2017, p. 1303).

Veronese (2009) enfatiza que não devemos esquecer a existência da criminalidade das classes privilegiadas economicamente, mas que estas estão libertas por uma “prática social” de que a lei não os alcança. “Neste contexto de indefinições crescem os preconceitos

e alastram-se explicações simplistas, ficando a sociedade exposta a um amontoado de informações desencontradas e desconexas usadas para justificar o que no fundo não passa de uma estratégia de criminalização da pobreza [...]” (VOLPI, 2011, p. 9). Isso evidencia algumas características usadas para descrever um adolescente que cometeu ato infracional.

No caso do infrator é [...] comum representá-lo como mau. De forma mais ideológica ele é representado como inimigo da sociedade ou do Estado. No campo jurídico é o descumpridor, o violador da lei. Sociologicamente pode ser definido como um desajustado social ou, dependendo da teoria, pode ser visto como uma vítima do sistema que manifesta sua revolta no desprezo à lei. Na religião seria um pecador. (VOLPI, 2001, p. 134)

No referido contexto, os discursos produzem identidade ao fornecer e atribuir um princípio regulador que envolve inteiramente um indivíduo. Com isso, na educação escolar, a posição do adolescente que cometeu algum ato infracional é apontada como a de um aluno que entra no grupo dos insucessos escolares, pois, frequentemente, evadiu da escola cedo, conforme destacam algumas pesquisas (VOLPI, 2001). Percebe-se na citação de Volpi que em cada área do conhecimento existem denominações e entendimentos a respeito dos adolescentes autores de ato infracional que de alguma forma simbolizam uma norma que abriga o sujeito dentro da linguagem.

Veronese (2009, p. 13) destaca que o envolvimento com atos infracionais de adolescentes “[...] se constrói a partir da negação de direitos – escola, saúde, família, profissionalização...”. Esses adolescentes apresentam inúmeras características de identificação que os incluem entre os excluídos sociais, e sua história é marcada pela marginalização. Mesmo sabendo que essa condição não deve ser tomada em si mesmo como justificativa para explicar, de modo simplista, o envolvimento com os atos infracionais (DANTAS, 2014), a sociedade “[...] toma-se a todo encontrar ‘culpado’ para uma questão que na realidade é consequência de uma série de fatores que resultam num estado de beligerância social como um todo” (VERONESE, 2009 apud FERRANDI, 2009, p. 13).

Os adolescentes, quando cometem algum tipo de infração, trazem em seus atos negativos as histórias que marcam suas vidas e as de seus familiares. Essas marcas são difíceis de serem apagadas, sendo carregadas, na maioria dos casos, pelo resto da vida. Além desse estigma perpetuado, a maioria da população, inclusive aqueles profissionais que trabalham diretamente com esse público, denominam os adolescentes que cometeram algum ato infracional com base no “tamanho do seu preconceito”, ou seja, não conseguem encará-

los simplesmente como adolescentes, utilizando termos estereotipados, como destaca Volpi (2011).

Não existe ainda um consenso geral sobre como denominar os adolescentes que praticam atos infracionais. Os meios de comunicação social, em geral, têm preferido usar formas estigmatizantes, referindo-se a eles como infratores, delinquentes, pivetes e, mais recentemente, importando uma expressão dos EUA, uma revista semanal taxou-os de “pequenos predadores”. A opinião pública em geral tem reproduzido estas expressões, acrescentando outras que a sua criatividade preconceituosa produz, como: bandidos, trombadinhas, menores infratores e outras.

Entre os profissionais que atuam na área há ainda os que se expressam de maneira preconceituosa, entretanto, um grupo cada vez maior, busca a sua caracterização a partir do que eles realmente são: *adolescentes*. A prática do ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada. (VOLPI, 2011, p. 7, grifo do autor)

Faz-se necessário suscitar que não devemos ser reprodutores de uma linguagem que produz a segregação que autentica um número grande de violações aos direitos desse universo de pessoas humanas em desenvolvimento. Na atualidade, a adolescência brasileira vem conhecendo as expressões históricas, ativadas pelas transformações estruturais e conjunturais da modernidade no que se refere ao consumo, tentando de alguma forma se inserir socialmente. Na tentativa de visibilidade neste espaço, o jovem da classe popular pode fazer uso de táticas que muitas vezes distorcem a busca do sentido para a vida futura, tornando-as transgressoras; assim, na maioria das vezes, ele é privado de sua liberdade. Neste passo, Meichenbaum (2001)

[...] afirma que alguns pesquisadores acreditam que um alto nível intelectual atua como fator de proteção, auxiliando jovens de alto risco a não se engajar em atividades delituosas. Os adolescentes com baixo nível intelectual têm maior probabilidade de praticar crimes mais violentos do que jovens com maior escolaridade e, também, são três vezes mais prováveis de se ferir em brigas e precisar de intervenção médica. Mais de 80% dos jovens custodiados na América do Norte são funcionalmente iletrados. (MEICHENBAUM, 2001, apud GALLO; WILLIAMS, 2005, p. 85)

Atualmente, o cometimento de atos infracionais pelos adolescentes revela um fenômeno contemporâneo de grande proporção, pois alguns desses jovens optam pela prática infratora como um caminho mais fácil para alcançar um mundo onde a existência é marcada pelo ter, em face ao ser (DANTAS, 2014). Portanto “[...] os jovens pobres brasileiros possuem dois conflitos simultâneos: a adolescência por si só e as dificuldades acarretadas

pela exclusão, seja da educação, do aprendizado ao trabalho, da cultura, do consumo [...]” (SCHMIDT, 2011, p. 38).

É lógico compreender que todos os adolescentes são sujeitos de direitos e devem ser visíveis e participantes ativos de uma sociedade. Assim, para que seja possível melhor tratar das questões relativas à relação desses adolescentes, julgamos importante dedicar parte de nosso trabalho a abordar, ainda que de modo geral, o debate voltado à questão da condição do adolescente autor de ato infracional, incluindo a discussão sobre Estatuto da Criança e Adolescente, *Lei 8.069/90 (ECA)*, que prevê a aplicação de Medidas Socioeducativas (MSE), preconizando o acesso a todos os direitos sociais, políticos e civis.

Conforme a legislação brasileira, verificada a prática de ato infracional, o adolescente deverá ser conduzido à autoridade competente; essa, após assegurar-lhe o devido processo legal<sup>13</sup>, precisará atribuir as MSE elencadas pelo art. 112 do ECA (BRASIL, 1990), aplicando-as em consonância com as características do ato infracional: (I) advertência; (II) obrigação de reparar o dano; (III) prestação de serviços à comunidade; (IV) liberdade assistida; (V) inserção em regime de semiliberdade; e (VI) internação em estabelecimento educacional, que se constitui medida privativa de liberdade, pois “[...] para adolescentes que cometem ato infracional, este definido pela legislação vigente crime ou contravenção penal, o estatuto prevê a medida socioeducativa” (SCHMIDT, 2011, p. 29).

As medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza coercitiva, uma vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos no sentido da proteção integral e oportunidade, e do acesso à formação e informação. Sendo que em cada medida esses elementos apresentam graduação de acordo com a gravidade do delito cometido e/ou sua reiteração (VOLPI, 2011, p. 20).

O legislador brasileiro, ao disciplinar os incisos do artigo 112 do ECA, põe-se primeiramente a medida mais leve, a *advertência*, passando por posições medianas e chegando à *internação*, que é a última das medidas na hierarquia, considerando a gravidade do ato. “Embora o Estatuto tenha enfatizado os aspectos pedagógicos e não punitivos ou repressivos, a medida de internação guarda em si conotações coercitivas e educativas” (VOLPI, 2015, p. 34), apresentando, assim, a incongruência entre o privar e concretizar direitos. Esse cenário é consequência das implicações históricas da invisibilidade da juventude da classe popular brasileira, balizadas na época da colonização para formação da

---

<sup>13</sup> Art. 110. *Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem devido processo legal.* (BRASIL. Lei 8.069 de 13.07.1990)

atual realidade social, efetivadas pelos comportamentos históricos da exclusão social e evidenciadas pelo Código de Menores<sup>14</sup>, cuja doutrina se baseava na situação irregular das crianças e adolescentes brasileiros.

Sendo assim, ao adolescente que for subjugado à privação de liberdade compreenderá apenas a restrição ao exercício pleno do direito de ir e vir, tendo constitucionalmente outros direitos fixados no ECA, seguindo o princípio da incompletude institucional. Em face disso, caracterizam-se, assim, estabelecimentos com denominação própria, a partir finalidade do processo educacional em unidades socioeducativas de internação.

### **3.1 Unidades socioeducativas de internação**

A medida sócio-educativa de internação é a última pedra num complexo labirinto de dominós que se inicia na construção social. (LOPES, 2006, p, 14)

Antes de qualquer colocação sobre as unidades socioeducativas de internação, este subitem procura iniciar o debate acerca da leitura foucaultiana, no que diz respeito à governamentalidade e ao disciplinamento dos corpos, destacando-o neste trabalho como operador conceitual. Sabemos da diferenciação, conforme as legislações, entre as “prisões” de adultos e as “prisões” de adolescentes, mas na prática a leitura de privação de liberdade é a mesma no que se relaciona ao confinamento e à dominação de corpos – não existe diferença, apenas regulamentações penais distintas em tempo e espaço.

A experiência da influência disciplinar e das circulações dos sujeitos no interior das instituições prisionais permite uma análise do surgimento dessa instituição em que é destacada previamente a sua sistematização nos códigos penais, uma vez que essa precede sua determinação legal. Antes de debater a existência – ou até mesmo a inexistência – da prática educativa prisional, é importante frisar o debate do surgimento da instituição-prisão a partir da análise foucaultiana. Segundo Foucault (2014, p. 223), a “[...] prisão é menos recente do que se diz quando se faz datar seu nascimento dos novos códigos”.

A “prisão”, de acordo com Foucault, já existia antes mesmo de definir instituição-prisão, estabelecida pela margem do aparelho judiciário como forma de classificar o sujeito, codificando seu comportamento.

---

<sup>14</sup> “[...] Decreto 17.943-A, de 12.10.1927, também conhecido por “Código Mello Mattos”. Nele, os sujeitos destinatários da norma são divididos em dois grupos, os dos abandonados e o dos delinquentes (art. 1º)” (FERRANDIN, 2009, p. 39).

A transição para a penalidade de detenção, que era novidade em termos jurídico-penais, deu-se no final do século XVIII e início do XIX. Tratava-se de fato da abertura do sistema penal vigente a mecanismos coercitivos já compostos e aplicados em outros espaços. (RIBEIRO, 2011, p. 36)

Desta feita, a prisão – cujo surgimento pode-se relacionar à modernidade – exerce o “poder disciplinar”, tornando os indivíduos obedientes, “[...] dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 223). Butler (2017, p. 1409) salienta que Foucault (1926-1984) no livro *Vigiar e Punir* (1975) “[...] sugere que a produção do “sujeito”, em certa medida, ocorre através da subordinação e até mesmo da destruição do corpo”. O poder, para Foucault (2014), se configura externo ao sujeito, imposto ao sujeito, e o impressiona à subordinação. Foucault não traz evidências ao campo psíquico, mas destaca a produtividade discursiva e a dependência. Para Althusser (1985), o sujeito passa a se reconhecer através da interpelação dos meios linguísticos, aceitando a condição social do poder dos aparelhos ideológicos do Estado.

Segundo Edith Butler (2017, p. 2), “uma das formas familiares e angustiantes como se manifesta o poder está no fato de sermos dominados por um poder externo a nós”. Deparamo-nos com situações em que a sujeição<sup>15</sup> incide justamente nessa subordinação de um discurso que jamais propusemos, mas que, paradoxalmente, começa e ampara nossa ação enquanto sujeito (BUTLER, 2017).

Desde o início da criação das prisões, a intencionalidade do encarceramento é garantir a eficácia da lei e fazer com que o sujeito/interno reflita sobre os seus atos. Essa ideia de aprisionar reforça a vigilância e a punição do sujeito para garantir a harmonia da segurança dentro da sociedade, além de deixar claro que “[...] o isolamento dos condenados garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total” (FOUCAULT, 2014, p. 230). Sendo assim, Edith Butler (2017, p. 80) destaca que “o sujeito que é ao mesmo tempo formado e subordinado já está implicado na cena da psicanálise”.

Desta maneira, a prisão atua como uma unidade dominante e totalizante; esse acontecimento nos leva a refletir sobre a diferença entre o contexto que desenvolve o local de ensino (a prisão) e o sujeito da ação educativa (privado de liberdade). Quando falamos de

---

<sup>15</sup> Sujeição: “[...] significa tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar sujeito. Seja pela interpelação, no sentido de Althusser, seja pela produtividade discursiva, no sentido de Foucault, o sujeito é iniciado através de sua submissão primária ao poder”. (BUTLER, 2017, p. 14)

práticas infracionais cometidas por adolescentes – na faixa etária entre 12 anos completos e 18 anos incompletos –, conforme o ECA, estamos falando de instituições de medidas socioeducativas e, teoricamente, saímos da nomenclatura “prisão”.

A aplicabilidade da medida socioeducativa de internação priva o cidadão da sua liberdade, tirando-lhe o direito de ir e vir por ter cometido, segundo a jurisprudência, algum ato grave de infração. Conforme as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, entende-se privação de liberdade como “toda forma de detenção ou prisão, assim como a internação em outro estabelecimento público ou privado, de onde não se permita a saída livre do jovem, ordenado por qualquer autoridade judicial, administrativa ou outra autoridade pública” (BRASIL, 1990 apud VOLPI, 2011, p. 59).

Sendo assim, a medida de internação está descrita na Seção VII do ECA, pelos Artigos 121 a 125. É considerada a última medida a ser aplicada e deve estar sujeita aos princípios, conforme descrito no artigo 121 do ECA: “A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990).

A brevidade está relacionada ao fato de que a privação de liberdade não poderá exceder o período máximo de três anos, de acordo com o ECA (1990) em seu art. 121. A excepcionalidade diz respeito ao fato de a pessoa precisar de auxílio especial, apresentando circunstância extrema, onde verificada o ato infracional não caberia outra medida cabível para a aplicabilidade, pois, segundo o ECA (art. 122, § 2º), “Em nenhuma hipótese será aplicada a internação havendo outra medida adequada” (BRASIL, 1990). Parece-nos recorrente esse aspecto, pois nas Regras de Beijing a brevidade é essencial, bem como a aplicabilidade da medida. Nessa perspectiva, “a internação de um jovem em uma instituição será sempre uma medida de último recurso e pelo mais breve período possível” (VOLPI, 2011, p. 48).

Tal regra é ratificada também nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, desta forma:

Só poderá privar de liberdade os jovens de acordo com os princípios e procedimentos estabelecidos nas presentes Regras, assim como as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing). A privação de liberdade de um jovem deverá ser decidida apenas em último caso e pelo menor espaço de tempo possível. Deverá ser limitada a casos excepcionais, por exemplo, como efeito de cumprimento de uma sentença depois da condenação, para os tipos mais graves de delitos, e tendo presente, devidamente, todas as

circunstâncias e condições do caso. A duração máxima da punição deve ser determinada pela autoridade judicial antes que o jovem seja privado de sua liberdade. Não se deve deter ou prender os Jovens sem que nenhuma acusação tenha sido formulada contra eles. (VOLPI, 2011, p. 57)

Neste sentido, os que forem submetidos a essa medida serão encaminhados para unidades específicas atendendo o regime de privação de liberdade. Essas unidades de internação comportam adolescente autor de ato infracional “cometido mediante grave ameaça ou violência pessoal; por reiteração no cometimento de outras infrações; por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta” (BRASIL, 1990), ficando internados em tempo integral até a determinação de autorização judicial, não podendo ultrapassar “[...] o período máximo de internação [...] a três anos” (BRASIL, 1990); ademais, a “[...] liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade” (BRASIL, 1990).

Assim sendo, é importante enfatizar que

[...] os que forem submetidos à privação de liberdade só serão porque a sua contenção e submissão a um sistema de segurança são condições *sine qua non* para o cumprimento da medida socioeducativa. Ou seja, a contenção não é em si a medida socioeducativa, é a condição para que ela seja aplicada. De outro modo ainda: a restrição da liberdade deve significar apenas limitação do exercício pleno do direito de ir e vir e não de outros direitos constitucionais, condição para sua inclusão na perspectiva cidadã. (VOLPI, 2011, p. 28).

As unidades são ocupadas em um determinado espaço físico conforme descrito no Art. 123 do ECA, que diz: “A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração” (BRASIL, 1990). Deve haver uma equipe específica como uma direção, corpo técnico (assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros), educadores, auxiliares, agentes, entre outros. Volpi (2011, p. 30) destaca que, “cada internato será uma unidade com denominação própria, estilo e proposta identificada pela equipe de professores, orientadores, profissionais das ciências humanas, trabalhadores sociais e dos adolescentes internos dela participantes”.

No Estado de Sergipe existem três unidades de Internação: duas masculinas e uma feminina. A Unidade Socioeducativa Feminina (UNIFEM) presta atendimento à adolescente do sexo feminino; as unidades que atendem adolescentes do sexo masculino são o Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), localizada em Aracaju/SE; e Casa de Atendimento Socioeducativa Masculina (CASEM), localizada no Conjunto Marcos Freire I, em Nossa

Senhora do Socorro/SE. As instituições são executadas pelo Estado de Sergipe, através da Fundação Renascer, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social.

A nova unidade de internação em Sergipe, a CASEM, foi recentemente construída para atender, assim como o CENAM, as internações. Iniciou as suas funções socioeducativas no dia 29 de novembro de 2018. Ao CASEM foram transferidos aproximadamente 80 adolescentes do CENAM nos dias 29 e 30 de novembro de 2018, o que proporcionou uma melhor distribuição dos adolescentes, já que o histórico do CENAM é de superlotação. Para entendermos o processo de atendimento ao adolescente em situação de conduta infracional e vulnerabilidade, faremos um breve recuo ao passado para destacar as origens das instituições socioeducativas em Sergipe.

Originando-se do antigo SAM (Serviço de Assistência ao Menor), em 1964 foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar ao Menor (FUNABEM) e seus órgãos estaduais, denominados como Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor – FEBEM. Em Sergipe, a FEBEM foi criada por meio da Lei nº 2009, por iniciativa do Governador do Estado José Rolemberg Leite, em 30 de abril de 1976. O sistema de atendimento inicial da FEBEM-SE atendia menores de 7 aos 18 anos com unidades oficiais como *Centro de Recepção e Triagem do Menor – CRTM* e o *Centro de Atendimento a Menores – CAM*, que funcionava em regime de internato e semi-internato. Além dessas unidades, a FEBEM-SE mantinha convênios de cooperação técnica e financeira com obras sociais (DANTAS, 2014).

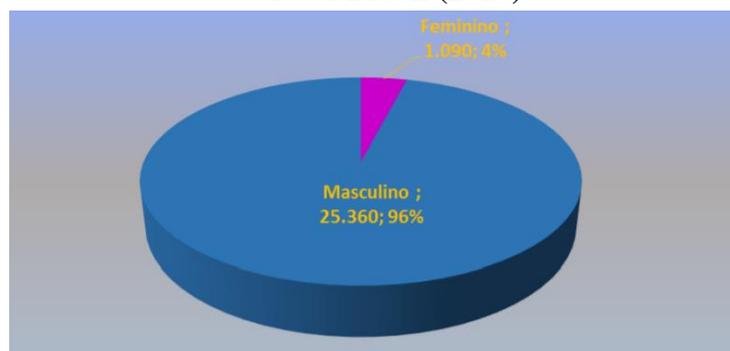
O Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), no início de seu funcionamento, era denominado Centro de Atendimento a Menores (CAM). Assim, o surgimento do CENAM se deu basicamente pela reformulação da denominação da unidade, em substituição ao CAM. O seu surgimento aconteceu no período em que existiu a FEBEM-SE (1976-1991).

Com a promulgação do ECA em 1990, a FUNABEM, bem como seus órgãos executores foram abolidos para descentralizar as ações da União e transferi-las para os Estados. Em Sergipe, a FEBEM foi extinta em 1991, um ano após a promulgação da Lei. Desta feita, o Governador da época, João Alves Filho, com a Lei Estadual nº 2.960, de 09 de abril de 1991, transformou a FEBEM-SE em Fundação Renascer, atribuindo-lhe responsabilidades exclusivas quanto à política social do Governo na área da infância e adolescência.

Mesmo com a extinção da FEBEM-SE, substituída pela Fundação Renascer, o CENAM ultrapassou a barreira dessa mudança e continuou com a mesma denominação e

com as mesmas ações voltadas para adolescentes que cometem ato infracional grave, privando-os da sua liberdade por determinação judicial. É importante pontuar que no Brasil a predominância de adolescente do sexo masculino é de 96%, conforme o levantamento SINASE (BRASIL, 2018).

**Gráfico 10 – Adolescentes/jovens em Restrição ou Privação de Liberdade por Gênero – Total Brasil (2016)**



Fonte: Ministério dos Direitos Humanos (2018)

É grande, entre nós, o número de adolescentes autores de ato infracional que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade. A força dos números é perceptível através de dados do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (BRASIL, 2018) e aponta que mais de dezoito mil adolescentes no ano de 2016 encontravam-se em internação, conforme pode ser visto no **gráfico 11** abaixo.

**Gráfico 11 - Adolescentes/jovens em privação e restrição de liberdade (2011 – 2016)**



Fonte: Ministério dos Direitos Humanos (2018)

Nota-se que ocorreu um aumento na quantidade de internações quando se observa a série histórica e que, ano a ano, houve a ampliação constante no número total de adolescentes/jovens em internação até o ano de 2015; contudo, em 2016, observa-se um leve

aumento em comparação aos anos anteriores. O Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo trouxe informações quantitativas de adolescentes em internação, internação provisória e semiliberdade com o comparativo entre os anos 2011 a 2016 (BRASIL, 2018). Vale ressaltar que esse levantamento é realizado anualmente, contudo devemos levar em consideração que, ao longo de um ano, esse quantitativo pode variar em razão de novas inserções no sistema, bem como em razão do término do cumprimento da medida e da liberação dos jovens da unidade.

Essa rotatividade afeta também o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula, bem como o desenvolvimento pedagógico dentro dessa unidade. A rotatividade de adolescentes é grande, pois são eles matriculados e/ou desligados na medida em que entram ou saem da unidade. A equipe pedagógica tem que montar estratégias de ensino para não afetar a continuidade escolar na instituição, nem atrapalhar a aprendizagem dos adolescentes. Já que adentramos questões do universo escolar dentro de uma unidade socioeducativa de privação de liberdade, abordaremos, no tópico seguinte, questões relativas à escola intramuros e o que diz a lei a respeito disso.

### **3.2 A escola nas unidades de internação**

[...] privados de liberdade. Um, o educando, privado da mais elementar das liberdades; o outro, o educador, privado de razões para entender a liberdade (COSTA, 2001).

A educação é um direito fundamental e, ao assim discorrer, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca que a educação passa a assumir um decisivo papel social, tendo como objetivo básico o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Com isso, podemos encontrar aporte teórico em Volpi (2011, p. 30), quando é dito que “a finalidade maior do processo educacional, inclusive daqueles privados de liberdade, deve ser a formação para cidadania”.

A educação é primordial na formação e desenvolvimento de qualquer sujeito como caminho para a construção de seu futuro e a educação se faz ainda mais substancial quando se tratam de indivíduos em privação de liberdade, pois “a educação não está divorciada do meio social, sendo, ao contrário, determinada pelas características da sociedade na qual está inserida” (SAVIANI, 2014, p. 44). No âmbito da internação, a educação assume um papel ainda mais relevante para os que agora precisam redesenhar seus objetivos.

Diante de tais considerações, apresentam-se aqui as reflexões da prática escolar concretizada no interior das unidades de internação, compreendendo-a como inserida na trama social. Esse é um aspecto crucial para compreender as possibilidades e impossibilidades relacionadas à escola e à atenção às relações sociais. Sobre esse tema, Penna (2011, p. 133) destaca que “compreender escola na prisão traz elementos para que se possa refletir sobre a escola para além dela, uma vez que a prisão diz respeito ao contexto social e às relações de poder e dominação nele existentes”.

Durante o período do cumprimento de medida socioeducativa de internação, o ECA determina a obrigatoriedade na participação de ações pedagógicas, conforme o seu artigo 123, parágrafo único, que diz “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”, o que é complementado no inciso XI: “receber escolarização e profissionalização” (BRASIL, 1990). Para ter esse direito garantido, existem, no espaço físico das unidades de internação, instituições escolares municipais e/ou estaduais que asseguram ao adolescente interno o ensino regular.

Volpi (2011) vem reforçar esse direito destacando que

A centralidade da escola deve ser garantida também no regime de privação de liberdade. A escolarização deve possibilitar, de maneira geral, que os adolescentes aprendam um conjunto de conhecimentos que os ajude a localizarem-se no mundo e colabore com o seu regresso, permanência ou continuidade na rede regular de ensino.

Dada a impossibilidade de os adolescentes frequentarem escolas na comunidade de origem, a solução que nos parece mais acertada é que a rede pública e regular de ensino mantenha uma escola dentro do internato. É de suma importância que essa escola seja vinculada à rede formal de ensino e não seja uma escola alternativa dentro do próprio internato (VOLPI, 2011, p. 34).

Nesta perspectiva, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE vem

[...] garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver Unidade escolar localizada no interior do programa; Unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa. (BRASIL, 2006, p. 59)

Além disso, a regra 40 das Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/113, de 14 de dezembro de 1990, diz que o recebimento de certificado escolar emitido por uma instituição de ensino não pode informar o nome da unidade, bem como o

cometimento do ato infracional pelo adolescente, pois “diplomas or educational certificates awarded to juveniles while in detention should not indicate in any way that the juvenile has been institutionalized”<sup>16</sup> (ONU, 1990, p. 207).

Em princípio, para as Regras de Beijing (ONU, 1985), no que diz respeito ao tratamento educacional institucionalizado,

[...] será estimulada a cooperação interministerial e interdepartamental para proporcionar adequada formação educacional ou, se for o caso, profissional ao jovem institucionalizado, para garantir que, ao sair, não esteja em desvantagem no plano da educação. (ONU, 1985 apud VOLPI, 2011, p. 50).

A Educação é considerada como um dos elementos de promoção da integração social e do alcance dos saberes necessários, permitindo que os sujeitos/internos obtenham a certificação de um futuro melhor e, conforme já afirmado, “representa valor, representa a possibilidade de se fazer homem, de se ter acesso à cultura e ao saber acumulados pela sociedade” (PENNA, 2011, p. 132). Portanto,

Não se trata, [...], de ressocializar (expressão vazia de significado pedagógico), mas de propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a vida. Só assim ele poderá desenvolver as promessas (as possibilidades) trazidas consigo ao nascer. (COSTA, 2001, p. 21)

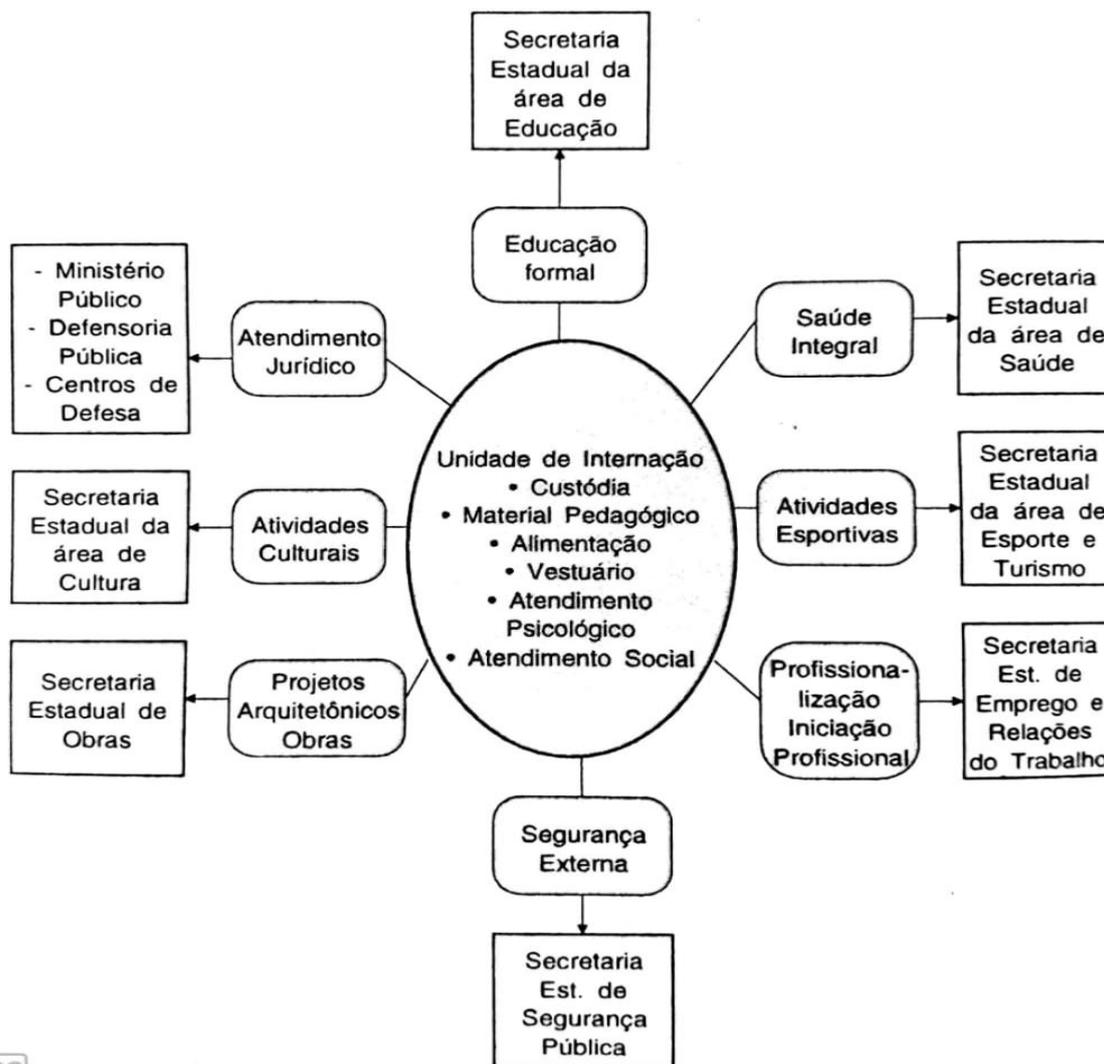
Em Sergipe, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) é responsável pelo ensino formal no CENAM através da Escola Estadual Cel. Francisco Souza Porto, localizada na rua Argentina, 619, no Bairro América, em Aracaju – SE. Os adolescentes internos no CENAM, caso estejam matriculados, recebem a escolarização no próprio espaço da unidade, por meio de um ambiente escolar dentro do estabelecimento privativo, denominado como um núcleo (um anexo) da Escola Estadual Cel. Francisco Souza Porto. Esse anexo segue todas as deliberações escolares de um ensino formal e conta com todos(as) os(as) professores(as). As documentações, declarações, diário escolar, dentre outros, são deliberados pela escola, garantindo, conforme as normas legais, o anonimato dos atos infracionais dos alunos/internos. Vale ressaltar que a parceria da SEED com a Fundação Renascer segue o princípio da *incompletude institucional*, segundo o qual os programas socioeducativos

---

<sup>16</sup> Tradução: “Diplomas ou certificados educacionais concedidos a jovens em detenção não devem indicar, de forma alguma, que o jovem tenha sido institucionalizado”.

deverão utilizar “[...] o máximo possível de serviços (saúde, educação, defesa jurídica, trabalho, profissionalização etc.) na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes” (VOLPI, 2011, p. 21), conforme demonstra a **imagem 1** abaixo.

**Imagem 1 – Diagrama de unidade de privação de liberdade – exemplo de incompletude institucional**



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: VOLPI, Mario. O Adolescente e o Ato Infracional. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 22.

Com isso, no CENAM os adolescentes são inseridos no ensino formal através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que inclui todas as disciplinas. A escolaridade dentro dessa instituição é dividida em EJAEF I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e EJAEF II (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), regulamentadas em Sergipe pelas Resoluções nº 069/CEE, de 16/10/2014, que aprova os projetos pedagógicos da EJAEF

I, EJAEF II e EJAEM e pela Resolução nº 072/CEE, de 16/10/2014, que autoriza a oferta da EJA nos níveis de Ensino Fundamental e de Ensino Médio nas instituições educacionais públicas estaduais.

No CENAM apenas funciona o nível de Ensino Fundamental devido ao fato de a Escola Cel. Francisco Souza Porto, que responde pela escolarização dentro da unidade CENAM, não oferecer o Ensino Médio. O setor pedagógico, atendendo ao que preconiza a LDB nº 9.394/96, encaminha as documentações necessárias para a SEED, para que os adolescentes que são do Ensino Médio possam fazer os exames supletivos.

A EJA é uma modalidade de ensino regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, na Seção V, Art. 37, diz que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

A Constituição Federal (CF), em seu art. 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Mais adiante, esse mesmo documento ratifica, com relação à educação básica, que é “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

É preciso levar em consideração que a proposta de ensino para os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada deve estar direcionada às especificidades desse público, valorizando a vivência, o cotidiano e os conteúdos de interesse dos alunos da EJA. Pois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000), em seu Art. 17, inciso III, determinam que os docentes devem contribuir para o desenvolvimento de “[...] práticas educativas que correlacionem teoria e prática” e, no inciso seguinte, da “[...] utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p. 3).

A organização curricular da EJA no CENAM é seriada, com duração de um semestre cada, seguindo as Resoluções Normativas nº 003/2010/CEB/CNE e nº 002/2013/CE/SE. Atualmente, a proposta curricular na unidade segue um conteúdo programático referente às

competências e habilidades específicas de cada disciplina: Língua Portuguesa, Educação Física, Cultura e Arte, Geografia, História, Ciências, Matemática, Ensino Religioso e Inglês.

Do segundo semestre de 2016 até o primeiro semestre de 2018, a equipe docente do CENAM trabalhou a escolarização de uma única turma por ala, pois não havia espaço de sala de aula suficiente para atender mais de uma série/ano, além de faltar contingente de segurança, conforme destacava a Direção da unidade. Essa situação adversa ocorreu por causa da problemática de superlotação, que ultrapassou em 200% a 250% a quantidade de adolescentes na unidade, ocasionando, assim, a falta de espaço para ocorrer o processo de escolarização.

A dinâmica de trabalho era realizada por meio de atividades de oficinas temáticas, trabalhando os conteúdos programáticos de forma interdisciplinar, em que adolescentes de séries/anos diferentes no mesmo espaço eram atendidos de forma multisseriada. Contudo, no segundo semestre de 2018, por causa uma pequena reforma realizada no espaço em que hoje funciona a escola, bem como pela diminuição de adolescentes na unidade, a escolarização voltou a funcionar por turmas de acordo com séries/anos, cumprindo o calendário escolar e a carga horária mínima da participação do aluno, independentemente da situação atual de privação de liberdade.

Em 2017 foi organizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/SE), através do Serviço de Educação em Direitos Humanos (SEDH), uma proposta definindo diretrizes e parâmetros norteadores para a realização dos processos educacionais no sistema socioeducativo de privação de liberdade que tratava das especificidades situacionais dos adolescentes. Em 2018 a Secretaria de Estado da Educação apresentou uma nova versão para que fossem colocados em prática os processos educacionais, levando em consideração as particularidades dos adolescentes e a situação privativa de liberdade.

A escolarização no ambiente da privação de liberdade precisa ser feita de maneira personalizada, ainda que a matrícula seja efetivada pela Educação de Jovens e Adultos. É igualmente imprescindível a construção de estratégias educacionais de correção da distorção idade-série dos(as) adolescentes, as quais favoreçam sua inscrição em cursos profissionalizantes e oportunizem sua participação em processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (SERGIPE, 2018, p. 8)

Esses parâmetros discutem o contexto do adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação. Nesse quadro é que se delinea a compreensão de trabalhar, metodologicamente, com a *Pedagogia de Projetos* no espaço de privação de liberdade,

adequando um método que se aproxime da realidade dos alunos/internos, visto que “a tarefa do educador é fazer tudo que esteja ao seu alcance, para que, enfim, o educador descubra e comece a trilhar o seu caminho” (COSTA, 2001, p. 71).

No contexto descrito, ao mesmo tempo em que, a pedagogia de projeto seja adotada, trabalhando em cada semestre dois projetos, preparados pelos educadores e pelas educadoras lotados(as) no CENAM, a modalidade que se configura é da EJA – os adolescentes menores de 15 anos de idade são atendidos e encaminhados no nível de ensino comum da Educação Básica, conforme o que preconizam as legislações.

Pode-se, pois, dizer que, tratando da orientação curricular na internação, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) segue o componente já estabelecido na base comum, quais sejam, Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Matemática, Geografia, História, Ensino Religioso e Direitos Humanos e Cidadania. O que se acrescenta no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) é a disciplina Língua Inglesa. A respeito da organização do tempo escolar, o documento é constituído por três dimensões: calendário escolar, experiências vivenciadas por alunos e professores e o tempo para a escolarização e socialização.

Portanto, ao refletir sobre a prática de ensino para adolescentes autores de ato infracional, faz-se necessário compreender os desafios existentes, respeitar a singularidade de cada cidadão e considerar a possibilidade de construção de novos significados. Além disso, a formação continuada dos professores, especificamente dos que lecionam em unidades socioeducativas, passa a exigir novas posturas, destacando a necessidade de incorporar novas práticas em sala de aula. Há dados que endossam essas práticas, como reporta Oliveira (2001):

Uma pesquisa demonstrou que metade dos adolescentes detidos cometendo algum ato infracional estava fora da escola, enquanto na população em geral, de 10 a 17 anos, a porcentagem dos que estudam é de 89,9%. Por outro lado, também foi constatado que quanto menor a instrução da mãe, mais vulnerável será o filho. Logo, investir em educação é uma das melhores maneiras de proteger os adolescentes das práticas delitivas. (OLIVEIRA, 2001, p. 50)

Neste sentido, é necessária a construção de uma proposta pedagógica coerente e apropriada ao contexto em que esses adolescentes estão inseridos, que respeite e contemple o tipo de medida socioeducativa, as singularidades dos adolescentes, suas limitações e dificuldades, dentre outras particularidades. Da mesma forma, faz-se necessário um trabalho

preventivo, que ressignifique todo processo educativo das instituições de ensino do nosso país. Antônio Carlos Gomes da Costa nos traz características fulcrais para os educadores ao refletir sobre um programa socioeducativo para adolescentes autores de atos infracionais ou, como ele chama, “*jovens em dificuldades*” – a teoria da “Pedagogia da Presença”. Essa teoria diz que “[...] fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia” (COSTA, 2001, p. 23).

Para Costa (2001), essa relação professor/aluno tem que estar baseada no contato direto para que o adolescente tenha confiança em si mesmo, aceitação e respeito. Essa presença não é uma presença “apenas ao nível da pura exterioridade” (COSTA, 2001, p. 25), mas a característica primordial dessa “[...] é resgatar o que há de positivo dos jovens em dificuldades, sem rotulá-los nem classificá-los em categorias baseadas apenas nas suas deficiências” (COSTA, 2001, p. 30).

As atividades pedagógicas, de esporte, de lazer e, até mesmo, profissionalizantes, em um ambiente estruturado e com profissionais envolvidos e dedicados à situação em que se encontram esses adolescentes, também são fundamentais para a formação desses, pelas oportunidades de socialização e, ainda, pela possibilidade de atuar como possível antídoto para a reincidência.

O que caracteriza tais estabelecimentos é o fim social a que eles se destinam. Para esse fim estarão voltados os meios pedagógicos utilizados em sua dinâmica. Tal fim é o exercício da cidadania plena pelo adolescente submetido por lei à medida socioeducativa. (VOLPI, 2011, p. 31)

Carvalho (2011), em sua pesquisa sobre adolescente autor de ato infracional e a escola, destacou que a percepção do jovem em relação à escola é de obrigatoriedade, que muitas vezes se origina da exigência da família, bem como da demanda do cumprimento da medida. Neste sentido, o autor concluiu que não há diálogo entre os sentidos que os adolescentes atribuem à escola e às atividades intelectuais que se encontram nela. Desta feita, Charlot (2000, 2001; 2005; 2008) destaca que só há sentido em aprender se houver prazer. Podemos ainda, partindo de Charlot (2005), analisar a seguinte indagação: “[...] por que, às vezes, o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido?” (CHARLOT, 2005, p. 38).

De um modo geral, a precária situação do setor educacional no Brasil pode ser apontada como um dos fatores que levam o adolescente de periferia a se sentir pouco mobilizado com a escola, um lugar de onde evade muito cedo, ou que serve apenas para preencher o tempo ou cumprir os ritos sociais previstos nesta faixa etária. Uma recusa à escola que é feita, em primeiro lugar, pelos governos, quando esses são os primeiros a desprestigiar a escola pública, com os salários achatados dos professores e os escassos investimentos na infraestrutura [*sic*] para o trabalho em sala de aula. (OLIVEIRA, 2001. p. 49)

Zanella (2010), em pesquisa com adolescentes autores de ato infracional, discute os desafios e contradições que envolvem a inclusão escolar desses jovens, cuja trajetória escolar tem sido de abandono ou desinteresse pela escola. Em sua pesquisa, foram destacadas algumas tentativas de resposta institucional frente às dificuldades do processo de escolarização desses adolescentes em diferentes momentos do cumprimento da medida socioeducativa. Percebe-se que todas as pesquisas relacionadas à escolaridade desses adolescentes estão direcionadas à defasagem idade/série e o insucesso escolar.

Jovens que enfrentam a exclusão social, seja por força da situação econômica e social ou pela prática de um ato infracional, têm acesso a processos educativos mais rudimentares que funcionam como desaceleradores, os quais, limitando o capital cultural, limitam também o acesso aos demais tipos de capitais. (VOLPI, 2001, p. 105)

Mesmo com as garantias que as leis proporcionam quanto ao direito de toda criança e adolescente à educação, é observada no processo educacional a exclusão escolar. Essa exclusão também é verificada quando um adolescente precisa trabalhar para complementar a renda familiar ou até mesmo viabilizar o seu desejo de consumo. Mas esse viés consumista da sociedade contemporânea, bem como a necessidade de sobrevivência, pode levar os jovens a adotar meios perigosos para concretizar o acesso aos bens materiais, transgredindo as normas sociais.

[...] o trabalho opera como um mecanismo conflitante com o sistema escolar, promovendo defasagens e exclusão. Assim, os níveis de não frequência à escola e a defasagem idade-série nos adolescentes trabalhadores são muito mais pronunciados do que nas crianças que não trabalham. (CERVINI; BURGER, 1991 apud VOLPI, p. 56)

Considerando que as vicissitudes desse tema remetem a uma ampla discussão, discutiremos na seção seguinte a teoria da Relação com Saber. Reatemos, portanto, o

entendimento de como a questão do aprender pode encontrar posições preeminentes nas histórias singulares dos sujeitos pesquisados. Isso dará um embasamento crucial na condição necessária para agir sobre o tema, bem como na realidade concreta que, de fato, condiciona o objeto tratado.

#### 4. RELAÇÃO COM O SABER E O APRENDER

[...] a relação com saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81)

Abordamos, nesta seção, o quadro teórico em torno do qual se estruturam as questões da Relação com o Saber (RS). O debate abre-se apresentando questões cruciais que constituem o aprender e suas relações que mobilizam a efetividade da ação educativa, permitindo-nos compreender as atividades do sujeito em torno da apropriação do saber e de suas relações e processos, em um contexto existencial concreto.

Com efeito, é a partir dessa perspectiva e dessa vontade de compartilhamento de ideias que apresentamos aos leitores e leitoras as reflexões sobre a teoria da RS de Bernard Charlot e seus correlatos. Ao tentar responder as inquietações que sustentam os insucessos escolares, a não apropriação do saber, a questão do sentido dos alunos/internos, algumas pesquisas procuram dar respostas com base na correlação estatística, sem de fato analisar as histórias, as mobilizações e os sentidos.

Ora, em contraponto, o presente texto direciona o olhar a outro ângulo, em uma atividade originada da mobilização do próprio sujeito e suas histórias singulares. Maria Amália Santoro Franco, ao citar no prefácio do livro “Relação com o Saber às práticas educativas”, de Bernard Charlot (2013), esclarece que “[...] ao procurar compreender as histórias singulares, propõe o conceito de *leitura positiva da realidade*, mais uma vez rompendo com a perspectiva infeliz e injusta de pensar o fracasso escolar na dimensão de carência, de ausência, de *handicaps*” (FRANCO, 2013, p. 25, *grifo da autora*).

##### 4.1 A Relação com o Saber na perspectiva de Bernard Charlot

Não seria nenhum exagero afirmar que Bernard Jean Jacques Charlot permaneceu presente nas discussões relativas às ações educativas para os meios populares e às dificuldades da aprendizagem, considerando um repertório preciso sobre a Educação e revolucionando o pensamento pedagógico. Ao buscar envolver as histórias singulares, o

autor recomenda o conceito de leitura positiva, que “na perspectiva *charlotiana*, passa a ser visto como um sujeito que lê e interpreta o mundo e não um objeto onde faltam pedaços ou cores” (CHARLOT, 2013 apud FRANCO, 2013, p. 25), sempre enfatizando a discussão da singularidade e do sentido, pois “aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido” (CHARLOT, 2013, p. 146).

Charlot é filósofo de formação e se aproximou da Sociologia e da Educação para ampliar seus conhecimentos e pesquisas; sendo assim, a sua formação filosófica foi primordial para que ele compreendesse profundamente alguns fenômenos. Para adentrar no seu principal tema de pesquisa, trazendo indagações como “Por que há crianças que não conseguem aprender?” (CHARLOT, 2013, p. 158), foi necessária uma aproximação de outros campos de conhecimento, principalmente da sociologia da educação, considerando-se, hoje, como sociólogo da educação, contrapondo a sociologia da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970).

A princípio, seus estudos se pautaram no campo da epistemologia das ciências, tendo como sua primeira pesquisa a “obra dos cartesianos e anticartesianos franceses na segunda metade do século XVII” (CHARLOT, 2005, p. 14). Em 1969, Charlot se tornou professor “para docentes do ensino fundamental na Universidade de Tunis” (CHARLOT, 2005, p. 14), lecionando Ciências da Educação e, através dessa experiência prática, direcionou suas pesquisas no campo da sociologia da educação, do qual ocupou-se “especialmente com a noção do saber” (CHARLOT, 2005, p. 14).

No transcorrer do percurso como pesquisador, Charlot investigou gradualmente as suas pesquisas, pois identificou alguns elementos que o fizeram direcionar suas preocupações intelectuais à Relação com o Saber, à questão do sentido, de que o mesmo diz: “só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender” (CHARLOT, 2013, p. 159). Quando Charlot coloca a questão do prazer, deixa claro que não se contrapõe ao esforço, pois para ele “não se pode aprender sem esforço”, destacando como crucial na vida escolar, o prazer e, desse modo, o desejo.

No final da década de 80, mais precisamente em 1987, a equipe ESCOL<sup>17</sup> (Educação, Socialização e Coletividade Local) foi criada na França por Bernard Charlot, quando esse atuava como professor da Universidade de Paris 8, para aprofundar as suas questões de

---

<sup>17</sup> Essa equipe é associada ao “Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII – Saint – Denis”. Segundo Charlot (2005, p.14), “Esse centro desenvolveu pesquisas que possibilitaram o quadro básico dos elementos para uma teoria da Relação com o Saber e se relacionou com pesquisadores de vários países”.

pesquisa sobre a Relação com o Saber, que “é uma forma de relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 77). No cenário educacional brasileiro, os estudos de Charlot começaram a ficar conhecidos nos anos 1980 através do livro *A mistificação pedagógica*, voltado para a sociologia da educação.

A teoria da RS refere-se a uma longa e estruturada pesquisa que se apoia em resultados e reflexões acumulados pelo teórico Bernard Charlot. Essa teoria não é nova e atravessa a história da filosofia clássica. Essa expressão foi aplicada nos anos 1960 e 1970, pelos psicanalistas, mais precisamente por Lacan e pelos sociólogos da educação. Nos anos 1980, a teoria da Relação com Saber começou a ser desenvolvida como uma organizadora de uma problemática, e nos anos 1990 o conceito passa a ter uma estruturação consistente com base em pesquisas desenvolvidas por Charlot e sua equipe ESCOL.

Para Charlot (2005, p. 41), “Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. Nessa perspectiva, o sujeito, ainda assim, apresentando as mesmas características objetivas de outro indivíduo, produz respostas diferentes em contato com um lugar, uma pessoa, gerando efeitos de características próprias, por meio do que ele percebe. A singularidade perpassa a Relação com o Saber em que “é relação de um sujeito com o mundo, como ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78). Além disso, analisar a Relação com o Saber é:

[...] estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. (CHARLOT, 2000, p. 79, grifo do autor)

Vê-se, pois, que, quando falamos da Relação com o Saber, devemos trazer para o debate a condição antropológica, destacando como ponto inicial o fundamento fulcral da teoria. Quando se coloca a RS como uma relação simbólica, ativa e temporal, o sujeito se estabelece como apropriação do mundo, dividindo com outros indivíduos e dominando, essencialmente, a relação com o mundo “como um *conjunto de significados*, mas, também como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*” (CHARLOT, 2000, p. 78, *grifo do autor*). Assim, resulta evidente que a Relação com Saber organiza-se em aspectos e direcionamentos, ampliando os estudos numa reflexão antropológica, ou seja, “‘por um lado’, a criança enquanto indivíduo humano inacabado; ‘do outro’, um mundo pré-existente

e já estruturado” (CHARLOT, 2000, p. 78). Nesse caso, entra a questão da relação com o aprender, o que traz uma maior amplitude do que quando discorreremos apenas a do saber, pois “[...] por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Ao nascer, o ser humano se depara com uma sociedade já estruturada, devendo se adequar às múltiplas circunstâncias com o aprender para assegurar a condição necessária de sobrevivência. No entanto, esse ser humano também é submetido a uma sociedade micro<sup>18</sup>, que já é estruturada e que organiza a formação psíquica e social desse sujeito. Além dessas questões, o sujeito também é singular, carregado de estruturas cognitivas, afetivas, desejos, pensamentos, dentre outros, para assimilar todas as informações que estão postas na sociedade.

O dilema consiste no fato de que, de modo geral, se admite que não deve se precipitar em colocar o ambiente como influência sobre o sujeito, podendo provocar dificuldades em termos de relações; sendo assim, “[...] deve-se procurar a relação que existe entre cada um desses indivíduos e esse evento, esse lugar, etc.” (CHARLOT, 2000, pp. 77-78). Para isso, é importante trazer a conceituação da Relação com o Saber, destacando suas definições ao longo das pesquisas e progressos e mantendo o foco primordial, que são as ações pedagógicas e os sucessos e insucessos escolares. Deve-se, com isso, entender como os conjuntos de significados, de linguagens, se relacionam com o sujeito, pois “[...] um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com o meio” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Todo esse movimento compreende as dimensões indispensáveis do conceito da Relação com o Saber. É importante destacar as figuras do aprender da RS, em que o sujeito se encontra com o mundo já existente e se configura dentro de um processo de relações com as figuras do aprender, caracterizando as ligações dessas relações em um psiquismo singular. Charlot (2000) apresentou mudanças nos conceitos de RS conforme o andamento das suas pesquisas e a potencialidade nas definições. Em 1982 e 1992, Charlot traz duas definições, respectivamente.

Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos [...]. (CHARLOT, 2000, p. 80)

[...] a relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber. (CHARLOT, 2000, p. 80)

---

<sup>18</sup> Família.

Percebe-se que há um período de 10 anos entre as duas definições, o que ocasionou o desenvolvimento substancial nos conceitos conforme avançavam as pesquisas. Charlot pontua que, mesmo com as reformulações nos conceitos, caso o(a) pesquisador(a) e/ou leitor(a) assim o queira, podem adotar tais definições, mas não deve esquecer-se de que “a relação com o saber é um conjunto de relações e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos, e estendendo-se a definição para além do saber-objeto e da escola” (CHARLOT, 2000, p. 80). Sendo assim, procurando trazer uma completude a respeito da Relação com o Saber a partir do olhar do sujeito nessas relações, hoje, são adotadas as seguintes definições:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;  
A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber; [...] a relação com o saber é o conjunto das relações que o sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, pp. 80-81).

Tais definições são necessárias para trazer conceitos e entendimentos consistentes que resultam nas representações do saber, no desejo de saber e suas relações ditadas pela situação em que se desenvolve o *aprender*, manifestando-se como temporalidade na existência humana. Estudar a Relação com o Saber também é lidar com questões psicanalíticas e sociológicas, sem priorizar esta ou aquela, observando o conjunto das relações sociais e individuais de cada sujeito.

Para aprofundar essas questões e analisar as relações que o sujeito tem com o aprender e o saber, é necessário levar em consideração, principalmente, o sujeito e “derrubar” os obstáculos entre a Sociologia e a Psicologia. “Portanto, quando se analisa o ser social, é preciso levar em conta a sua vertente psicológica e, quando se pesquisa o sujeito singular, lembrar que se trata de um ser social” (SILVA, 2009, p. 23). Essa é a base importante de Charlot em suas pesquisas. Segundo Charlot, alguns sociólogos explicam estatisticamente o insucesso escolar dos sujeitos da classe popular, contudo não explicam o sucesso escolar de algumas pessoas que fazem parte dessa mesma classe. Por sua vez, a psicologia prioriza a questão das dificuldades cognitivas, a subjetividade, afetividade, mas deixa uma lacuna com relação às dificuldades mais frequentes nos meios populares do que

em outros meios. “O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social” (CHARLOT, 2005, p. 51). É neste prisma que Charlot e sua equipe têm trabalhado:

[...] a noção de relação com o saber foi construída relativamente a partir de questões que, de um lado, se colocam os psicanalistas e, de outro, os sociólogos da educação de inspiração crítica. É por meio da compreensão dos problemas que psicanalistas e sociólogos tentam enfrentar, construindo e desenvolvendo a noção de relação com o saber, e em que medida esses problemas interessam os didáticos que se poderá apreciar a abrangência heurística interdisciplinar do conceito de relação com o saber – e, portanto, compreender em que esse conceito renova as questões antigas. (CHARLOT, 2005, p. 36)

Na Psicanálise, a questão da RS implica uma teorização em termos de desejos. Charlot, ao abordar o saber como objeto de desejo, traz também Lacan e J. Beillerot para subsidiarem tais discussões. “A questão é compreender, portanto, como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isso ou aquilo” (CHARLOT, 2005, p. 37). Assim, o desejo de aprender é o desejo de apropriar-se dos objetos de saber; para outros, aprender é tornar-se capaz de se adaptar às situações, de estar em conformidade com o que as situações exigem.

É desta forma que Volpi (2001) vem colaborar com essa informação quando diz que

A aprendizagem social e cultural é motivada pelos mecanismos de prazer do organismo. Aprendemos e admiramos aquilo que nos dá prazer imediato ou que nos apresenta uma perspectiva de prazer futuro. A criança vai à escola porque sente prazer fazendo-o, ou porque foi convencida de que o que está aprendendo lhe servirá no futuro, ou, então, porque a sanção que lhe será imposta por não querer ir à escola representa um sofrimento maior do que estar lá. (VOLPI, 2001, p. 40)

Volpi (2001), ao fazer referência à questão do prazer, destaca alguns direcionamentos que representam os objetivos do sujeito em relacionar o desejo imediato com aquilo que facilita o seu encaminhamento futuro. É nessa perspectiva que a Relação com o Saber, segundo Charlot (2000), também remete ao conceito de desejo, de sujeito desejante, além da subjetividade, que envolve o processo de ensino e aprendizagem por relacionar, nessa perspectiva conceitual, a noção de sujeitos do desejo.

A partir daí, J. Beillerot conclui: “Todo estudo que tomar a relação com o saber como noção central não poderá libertar-se da base psicanalítica; não que isso impeça outras abordagens, mas é a partir da teorização da relação de objeto, do desejo e do desejo de saber, depois da inscrição social destes

em relações (que vinculam o psicólogo ao social) que será possível assumir o risco de trabalhar com essa noção e de desenvolvê-la; um desenvolvimento que não deverá esquecer algo essencial, sob pena de fazê-la perder seu sentido: só há sentido do desejo”. (CHARLOT, 2005, p. 37)

Corroborando com J. Beillerot, Charlot (2005, p. 51) entende que

O pesquisador em educação não pode se restringir nem à Sociologia, nem à Psicologia porque não pode ignorar a singularidade de cada aluno nem as diferenças sociais entre esses alunos. Os alunos, como todo ser humano, são indivíduos singulares e, como todo ser humano, são membros de uma sociedade.

Vê-se, pois, que é preciso levar em consideração o “[...] sujeito como conjunto de relações e processos” (CHARLOT, 2000, p. 45), pois, não podemos “esquecer que o sujeito da educação é um ser *social [sic]*” (CHARLOT, 2000, p. 34). Contudo, quando adentramos nas sociologias da reprodução<sup>19</sup> que discutem, especialmente, o sujeito como um conjunto de posições sociais, devemos ter o entendimento de que “as sociologias da reprodução têm estabelecido a existência de uma correlação estatística entre as posições sociais dos pais e as posições escolares dos filhos” (CHARLOT, 2000, p. 23).

Pensando nessa perspectiva, podemos relacionar a família dentro desse processo de reprodução que até pode considerar uma probabilidade exata, porém com cuidados nas falsas explicações, visto que não podemos aprovar um sujeito como “cópia”, sem levar em consideração a singularidade do sujeito e suas interpretações no e sobre o mundo. Assim, Charlot (2005, p. 40) diz que: “[...] não se pode realizar apenas uma análise em termos de posições sociais; é necessário considerar também a história do sujeito, a de sua construção e a de suas transformações”.

Com base na sociologia da reprodução, existe uma correlação estatística entre a origem social do aluno e seu sucesso ou insucesso escolar, contudo essa correlação, para Charlot, não é determinante, mas pode produzir efeitos indiretos. É por isso, como já foi dito,

---

<sup>19</sup> Em particular de Bourdieu e J.C. Passeron (1970). São conceitos importantes: *Capital Cultural*: retoma a metáfora da herança e da reprodução, ou seja, assim como a criança herda um capital econômico que lhe permite reproduzir a posição social da família de uma geração à outra, ela herdaria um capital cultural que lhe permitiria reproduzir essa mesma posição através da escola e da hierarquia dos diplomas. (CHARLOT, 2005, p. 40); *Habitus*: O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo. O sucesso escolar supõe representações e práticas que correspondem ao *habitus* dos dominantes, e não ao dos dominados. (CHARLOT, 2005, p. 39)

que não devemos priorizar nem a psicologia nem a sociologia – devemos orientar as duas ciências na mesma direção.

Cabe-nos, então, compreender que as dificuldades na escola e/ou a não apropriação do saber podem se relacionar à existência de certa relação com a origem social, mas isso não significa, integralmente, que essa relação seja a causa dos insucessos escolares, visto que temos crianças e jovens que, apesar disso, têm sucesso na escola. O que devemos levar em consideração é o sentido de ir à escola, o desejo de aprender e quais as relações de aprendizagens dentro e fora da escola para que esse processo com o *aprender* tenha sentido.

Ora, deve-se considerar que existe um conjunto de fenômenos que perpassam os insucessos escolares, uma vez que, “dois fenômenos podem estar associados estatisticamente sem que um seja a causa do outro (eles podem não ter uma relação direta, mas, sim, serem os efeitos de um terceiro fenômeno)” (CHARLOT, 2000, p. 24). À luz das considerações apresentadas, o estudo da Relação com o Saber implica, dentro de uma leitura positiva da realidade, “[...] prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências” (CHARLOT, 2000, p. 30), sem praticar e procurar respostas para os insucessos em termos de faltas, de deficiência sociocultural, dentre outros.

É por esse caminho que postulamos a construção do entendimento a respeito da RS. No próximo subitem, serão discutidas as questões *Epistêmica, Identitária e Social*. Pesquisar esses temas é detalhar vários aspectos que perpassam a construção do conhecimento do sujeito “[...] enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 34), principalmente quando essa necessidade é confrontada com um conjunto organizado das relações que o educando mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender.

#### **4.2 Relação com o Saber: dimensões epistêmica, identitária e social**

Entendemos que as três palavras que dão o título a este subitem resultam numa trilogia importante na Relação com o Saber, permitindo compreender todo o processo de aprendizagem pelo qual o sujeito perpassa a partir das figuras do aprender, por meio de suas atividades e identificações. Revela-se, assim, nessas circunstâncias, a importância de entender a posição do sujeito nesse processo, instituindo uma relação sobre a construção do conhecimento para, essencialmente, apropriar-se do saber.

Para compreender que “toda relação com o saber comporta uma dimensão epistêmica e, em todos os casos, apresenta uma dimensão identitária” (CHARLOT, 2000, p. 76), é preciso, de fato, fundamentar-se nas questões de aprendizagem do sujeito – que também partilha com outros sujeitos e se apropria do saber quando faz sentido para ele, em certo momento e lugar –, exercendo uma atividade orientada pela mobilização e destacando a ideia de movimento e a ideia de desejo. Para Charlot (2000), o conceito de mobilização destaca a dinâmica do movimento, pondo a si mesmo [sujeito] nessa ação e engajando-se em atividades que tragam boas razões para exercê-lo; com isso, a mobilização avança a outro conceito que vai além de movimento, estimulando a razão de agir em determinada atividade que Charlot (2000) chama de *móbil/móbiles*. Por isso Charlot (2000) tem preferência por utilizar o termo *mobilização* ao invés de *motivação*, pois, para ele, a “[...] mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’)” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Vê-se, portanto, que o princípio que norteia e que baseia esse processo é a Relação com o Saber – cada sujeito passa por processos diferentes, através de suas interpretações e histórias singulares. Com efeito, Charlot traz a relação epistêmica com o saber, evidenciando o ser pensante nesse processo de aprendizagem e o coloca no centro da dimensão, se apropriando de saberes pré-existentes e, ao mesmo tempo, participando do movimento de construção quando se apropria de um determinado saber. Sendo assim, “[...] aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o ‘saber’), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), obrigado em locais (a escola...)” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Compreende-se, então, que, quando trazemos um sujeito que tem dificuldade com aprender na escola e perpassa por situações adversas de transgressão à norma, não, necessariamente, estamos desviando a questão do sujeito epistêmico da real situação de aprendizagem. Pelo contrário, estamos evidenciando suas atividades e suas relações com o aprender na objetivação e, ao mesmo tempo, na subjetivação/singularidade.

Nenhum indivíduo se torna sujeito sem antes se tornar subjetivado ou passar por “subjetivação” (tradução do *assjettissement* francês). Não faz sentido tratar “o indivíduo” como termo inteligível quando se diz que os indivíduos adquirem sua inteligibilidade se tornando sujeitos. (BUTLER, 2017, p. 136).

Para o sujeito, o saber só passa a existir quando, de fato, ele passa a conhecê-lo, esse “conhecer” se configura como um conjunto de relações e processos, já que aquilo que não

sabemos e passamos a conhecer evidencia a “[...] passar da não-posse à posse de um objeto (o “saber”) (CHARLOT, 2000, p. 69). Com isso, podemos ter diferentes formas de aprendizagem que podem perpassar também pelo domínio de uma atividade, ou seja, um sujeito envolvido em uma dada situação, através de percepções e ações, correspondentes a seus atos, que se denomina como figuras do aprender as atividades a serem dominadas, como por exemplo, desmontar um motor. É importante frisar que muitos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa aprendem a partir da própria atividade, dominando situações sem precisar mencionar um conjunto de enunciados.

As figuras de aprendizagem também podem ser os dispositivos relacionais; nesse momento, o sujeito não precisa dominar uma atividade, mas impulsionar “[...] a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente” (CHARLOT, 2000, p. 70). Sendo assim, Charlot (2000) chama esse processo de “epistêmico *distanciação-regulação*” (p. 70, grifo do autor); logo, numa síntese bastante apertada que apresentaremos com maior precisão nas análises deste texto, em tal situação, podemos compreender que os dispositivos relacionais em adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são processos importantes de apreciações, podendo existir subsídios de afinidades com a criminalidade.

Quando destacamos a situação do aluno que traz um histórico de dificuldade de aprendizagem na escola, estamos designando referências de aprendizagem que variam de aluno a aluno e não podemos trazer apenas a questão de didática, muito menos de métodos tradicionais ou construtivistas, mas devemos ocasionar a atividade do aluno neste processo. O aprender se configura de maneiras diferentes entre os sujeitos, destacando “[...] a relação com o mundo enquanto conjunto de situações e relações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de uma atividade; ou uma relação com um mundo posto à distância e em palavras” (CHARLOT, 2000, p. 71).

É preciso, pois, estabelecer o entendimento das figuras do aprender apresentadas no processo epistêmico, uma vez que em cada figura existe uma atividade independentemente das características distintas. Com efeito, o sujeito, como ser consciente nesse processo de aprendizagem, domina suas ações. “O próprio fenômeno de aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exerce essas atividades, é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo” (SAVIANI, 2014, p. 116).

Assim é que, para compreender a relação de identidade com o saber, Charlot destaca que “toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação

com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*” (CHARLOT, 2000, p. 72, grifo do autor). Quando interligamos essas duas dimensões, trazemos um sujeito consciente que perpassa pelas figuras do aprender e, dentro desse processo, se diferencia, com as histórias singulares. No contexto descrito, a dimensão identitária traz o sujeito mergulhado nas suas reflexões, concepções da vida, participando como protagonista, como ser singular, além de haver aí um modo particular de ver o mundo.

Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (com, como eventual conseqüência [*sic*], a depressão, a droga, a violência, inclusive a suicida). Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser “alguém”. (CHARLOT, 2000, p. 72)

A escola procura direcionar a sua função designando uma homogeneização da sua forma de ensino e das escolhas dos conteúdos intelectuais (saberes-objetos) que o sujeito deve aprender. Aquele que não recebe esse direito de ser “alguém”, através dos insucessos escolares, perde a essência designada do aprender. Mas aprender é muito mais do que uma prescrição escrita de significados e enunciados, é “sempre entrar em uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 72), é penetrar no universo partilhado com alguns, ser designado a participar das mesmas capacidades de outrem. Ora, considerar que as dificuldades escolares designam o enquadramento a quem pertence um determinado grupo ao estigma social, através de uma leitura negativa e deficiência sociocultural, é esquecer as suas dimensões e relações.

Por outro lado, é notório que deve ser considerada e analisada a relação social com o saber nesse processo com o aprender, já que o sujeito institui também o momento em que age na identidade social, pois “a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 73). Não podemos dissolver as dimensões, elas são intrínsecas e, de fato, a identidade social perpassa pelas dimensões epistêmicas e identitária, perfazendo um percurso de preferências quanto à origem social do sujeito indiretamente, mas não reduzindo os processos de aprendizagem a posições sociais.

É claro que, para analisar as dificuldades escolares dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, deve-se tomar em consideração a situação atual de transgressão à norma – privação de liberdade, cometimento de ato infracional – e suas dimensões sociais

presentes nesse universo, desde a família aos grupos de pertencimento, considerando a adolescência e os fenômenos que englobam essa fase de transição. Sendo assim, é importante destacar o sentido mais amplo da Relação com o Saber que é a Relação com o Aprender, podendo vivenciar um pertencimento no dispositivo relacional e nas dimensões epistêmicas e identitárias, no que realmente nessas relações pode fazer sentido nas suas aprendizagens, durante o tempo em que se apropria do mundo.

A problemática do insucesso e do sucesso escolar na classe popular é ponto crucial para as pesquisas empíricas de Charlot, que necessariamente fez as seguintes indagações:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 9)

Pode-se considerar que, nessa linha de avaliação e de busca de entendimento das dificuldades de aprendizagem, da não apropriação de saber dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, o fato de aprender permeia a questão do sentido, relacionado à atividade do aluno, mesmo quando há uma situação adversa de cometimento de ato infracional. Desta feita, Charlot (2001), mais uma vez, coloca a importância de pesquisar a questão da Relação com o Saber, visto que “[...] ela pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo” (CHARLOT, 2001, p. 15).

Diante das questões expostas, Charlot (2005) diz o seguinte: “eu dou uma grande importância à idéia [*sic*] de sentido. Significado e sentido” (CHARLOT, 2005, p. 20). “[...] por que, às vezes, o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido?” (CHARLOT, 2005, p. 38). Pode-se perceber que essa importância já traz a questão do sentido como um dos temas essenciais da Relação com o Saber.

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativa [...] o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

O sentido está relacionado com a sua significação e “[...] um enunciado é significante se tiver um sentido” (CHARLOT, 2000, p. 56). A aprendizagem se concretiza se determinado fato tem algum sentido para o sujeito engajado em uma atividade que impulsiona o desejo de realizá-lo e aprendê-lo. Contudo, algo pode ter sentido para um sujeito, mas para outrem não. Isso se deve a uma interpretação positiva ou até mesmo ao desejo (gozo) por uma determinada ação, em que “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56). Charlot (2000) traz um exemplo bem peculiar para explicar a questão do sentido: “[...] Que sentido terá matar alguém? Sua morte (resultado do crime), o fato de livrar-me de quem me incomoda (meta) permitem-me satisfazer o desejo que era o móbil do crime” (CHARLOT, 2000, p. 56).

O autor esclarece dois aspectos fundamentais à questão do sentido: “[...] o sentido enquanto “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo), e o sentido simplesmente ligado à significação” (CHARLOT, 2000, p. 57). O sentido que propusemos nesta pesquisa é o sentido do desejo, que indica a importância e o valor de uma determinada situação, bem como a diferenciação desses conceitos constitutivos na visão psicológica de Leontiev.

Quando eu digo “isso tem realmente um sentido para mim”, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor [...]. Mas, quando digo que “não entendo nada”, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não têm significado (CHARLOT, 2000, p. 57).

Na nossa questão de pesquisa colocamos como ponto essencial a Relação com o Saber, o desejo e o sentido de aprender, levando em consideração as mudanças históricas do sujeito. Desta forma, “[...] algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Com isso, como pesquisadora e professora dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a teoria da Relação com o Saber foi de fundamental importância para sistematizar alguns dos diversos aspectos que atravessam a questão estudada. Portanto, é importante destacar que “[...] os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). E é com esse entendimento que trataremos, na próxima seção, o passo a passo metodológico que viabilizou a realização da pesquisa.

## 5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Entenda-se como metodologia de pesquisa um *processo* que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimização ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos. (OLIVEIRA, 2010, p. 43)

Para compreender todo o processo metodológico, organizamos nesta seção a questão de pesquisa que foi definida a partir do referencial teórico e da análise da literatura pertinente: qual a relação que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação estabelecem com o saber? A partir dessa questão, indicamos os procedimentos metodológicos utilizados a fim de obter resposta a respeito da questão de investigação a que nos propusemos. É precisamente importante destacar que cada ação do percurso metodológico aqui detalhado permitiu o encadeamento plausível para o desenvolvimento da pesquisa. Goldenberg pontuou que a “Metodologia Científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo” (GOLDENBERG, 2004, p. 11).

A pesquisa tem um ofício importante para a humanidade, pois tenta desvendar o que está obscuro para poder construir novos conhecimentos. Lüdke e André destacam que a palavra pesquisa conquistou uma popularização que pode afetar sua adequada definição. Por isso, segundo eles, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). Vê-se, então, que não se pode esgotar o sentido do termo pesquisa em atividades que possam ser consultadas apenas em algumas obras e/ou que possam revelar informações de fontes bastante estreita.

Em regra, uma pesquisa, para ter máxima precisão sobre o tema estudado, deve partir de um problema que, sincronicamente, desperta a atenção do(a) pesquisador(a) em se comprometer a construir um caminho de pesquisa que congregue pensamento e ação para elaborar conhecimento e compor propostas para o problema identificado. Sendo assim, “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Para responder às questões que mobilizaram esta tese, constituímos uma metodologia apropriada às questões de trabalho e à situação investigada. Portanto, neste texto de tese,

utilizamos a *abordagem qualitativa*, recorrendo à pesquisa de campo como procedimento metodológico. Segundo Triviños, existem duas dificuldades para definir o entendimento da pesquisa qualitativa. Uma delas é a abrangência da definição, o que apresenta um obstáculo para um entendimento claro no conceito; a segunda remete à complexidade de uma concepção precisa, emergindo dos suportes teóricos que discutem a pesquisa qualitativa, visto que “diversos campos e abordagens desenvolveram-se na pesquisa qualitativa, desdobrando-se dentro de suas próprias áreas, com pouca conexão com os debates e as pesquisas realizadas em outras áreas da pesquisa qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 29).

A pesquisa qualitativa “tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompem na investigação educacional” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120). Corroborando com essa informação, Oliveira destaca a diversidade de significados bem como a interpretação na denominação como *pesquisa qualitativa* ou *abordagem qualitativa*, vez que, atualmente, a última expressão é a mais utilizada. A autora conceitua pesquisa qualitativa “[...] como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2010 p. 37).

Flick, em seu livro *Introdução à Pesquisa Qualitativa*, informa que Denzin e Lincoln (2000) identificaram “sete momentos da pesquisa qualitativa”: O período tradicional (de 1900 a 1945); a fase modernista (de 1945 até a década de 1970); mistura de gêneros (até meados da década de 1980); a crise da representação (em meados da década de 1980); quinto momento (na década de 1990); sexto momento (o da redação pós-experimental); sétimo momento (o futuro). Isso é destacado justamente em debates nos Estados Unidos, identificando que a pesquisa qualitativa torna-se “[...] uma postura específica baseada na abertura e na reflexividade do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 28).

Nesse aspecto, a história da pesquisa qualitativa se destacou em avanços importantes, evidenciando seu papel nas pesquisas educacionais e nas ciências sociais. Assim, ela resulta em avanços em regiões de língua Alemã, como Flick salienta: “na Alemanha, Jurgen Habermas (1964) foi o primeiro a reconhecer que uma tradição e discussão ‘diferente’ de pesquisa desenvolviam-se na sociologia norte-americana” (FLICK, 2009, p. 26).

No início dos anos 1980, dois métodos inéditos foram decisivos para a concretização da pesquisa qualitativa na Alemanha: a entrevista narrativa e a hermenêutica objetiva. Na

Alemanha, a pesquisa qualitativa teve seis avanços na história: primeiros estudos (final do século XIX e início do século XX); Fase da importação (início da década de 1970); Início das discussões originais (final da década de 1970); Desenvolvimento de métodos originais (décadas de 1970 e 1980); Consolidação e questões de procedimento (final da década de 1980 e 1990) e Prática de pesquisa (desde a década de 1980).

Sendo assim, Flick (2009) fala da relevância da pesquisa qualitativa e aborda uma justificativa para o enorme crescimento do interesse nessa abordagem ao longo das últimas décadas. Para o autor, “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). Borba (2006), abordando o mesmo tema, destaca que “[...] o ser humano é o principal ator nessa modalidade de pesquisa” (BORBA, 2006, p. 6). Lüdke e André (1986) debatem que a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Lüdke; André, 1986, p. 11).

Flick (2009) ressalta que a pluralização das esferas de vida – a crescente individualização das formas de vida – exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões que serão pesquisadas. Porém, a crescente utilização da pesquisa qualitativa vem se dando a partir das justificativas das limitações das abordagens quantitativas. Então, várias situações deixaram de ser analisadas devido à garantia da objetividade do estudo, desconsiderando opiniões subjetivas tanto do pesquisador como dos sujeitos participantes da pesquisa. Segundo Flick “os ideais de objetividade, em grande parte, desencantam-se; há algum tempo” (FLICK, 2009, p. 22). Esse desencantamento traz questões importantes quanto a com que tipo de conhecimento a psicologia e as ciências sociais podem lutar. Logo, a formulação empírica bem fundamentada pode ser alcançada com a pesquisa qualitativa.

Chizzotti (2003, p. 2) diz que a pesquisa qualitativa

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 2).

A abordagem qualitativa demonstra a variedade de perspectivas, partindo dos significados sociais e subjetivos, e leva em consideração os diversos aspectos e contextos sociais a eles relacionados. Os métodos qualitativos consideram a comunicação do

pesquisador como parte da produção do conhecimento, além disso a subjetividade do pesquisador entra no processo, fazendo parte da pesquisa, pois “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25).

Para Minayo (2010), as abordagens qualitativas “[...] se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2010, p. 57). É importante destacar que buscamos tratar o objeto de estudo holisticamente, considerando todas as partes e as inter-relações que nele interferem e que com ele interagem.

A fim de facilitar esse processo metodológico, realizamos inicialmente um levantamento bibliográfico voltado à temática pesquisada, de modo a aprofundar a reflexão sobre os diferentes aspectos envolvidos nessa pesquisa. Após esse levantamento, realizamos *in loco* a nossa pesquisa na unidade socioeducativa CENAM. “Pesquisa é o que permite a interface interativa entre teoria e prática. [...] Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas” (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 73-74).

Chegamos, assim, ao seguinte item, que vem mostrar o caminho percorrido desde o início da pesquisa diagnóstica até a concretização das análises. Na tentativa de superar os limites das histórias singulares arraigadas nas aprendizagens de vida, propusemo-nos a traçar caminhos possíveis e reais, mas, sem dúvida, aquela janela que se abriu para pesquisa especificada na seção II foi essencial para construirmos um caminho bem aprofundado em sentimentos e relações próximas de aceitação e gentileza.

### **5.1 Pesquisa *in loco*: início, retorno e análise**

A pesquisa teve como *lócus* o Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), que atende adolescentes de sexo masculino cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade. Essa unidade está localizada na Av. Tancredo Neves, na cidade de Aracaju, no estado de Sergipe, e faz parte da Fundação Renascer, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social. Nessa unidade de internação os adolescentes são inseridos no ensino formal através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); o ensino é executado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, e o espaço destinado a esse fim, bem como seus professores, fazem parte do núcleo (extensão) da Escola Estadual Cel. Francisco Souza Porto. A escolaridade dentro dessa unidade é

dividida em: EJAEF I (do 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> do Ensino Fundamental) e EJAEF II (do 6 ao 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental).

Os(as) professores(as) são vinculados à Escola Estadual, contudo cumprem a carga horária docente no CENAM utilizando o espaço na unidade, conforme horário disponível por professor. É importante destacar que, caso o docente não tenha carga horária total de 40 horas semanais no CENAM, ele poderá complementar o horário normalmente em qualquer escola da rede de ensino do Estado. Apenas os polivalentes (EJAEF I) conseguem carga horária total na unidade. Contudo há professores por área de ensino que conseguem as 40 horas no CENAM, dependendo da disponibilidade dos horários por disciplina. Vale ressaltar que, além do salário básico e da regência de classe, os docentes recebem 30% de periculosidade por atuarem diretamente na unidade de internação.

Os sujeitos da pesquisa são os adolescentes/internos considerando o processo escolar deles desde o início da escolarização até privação atual de liberdade, destacando a Relação com o Saber a partir das histórias singulares destes adolescentes com o *aprender/não aprender*. Em março de 2017 iniciamos um levantamento *in loco*, detalhado na seção II, a respeito da escolaridade de 215 adolescentes (totalidade de adolescente na época), internos no CENAM, e, a partir desse levantamento, detectamos que 100% se encontravam em situação de distorção idade/série, com cerca de dois a treze anos de defasagem, conforme as normas nacionais da idade escolar.

Alicerçado nessa pesquisa diagnóstica, que estamos intitulado de *levantamento inicial*, foi possível traçar um caminho que despertasse potencialidades primordiais para responder à questão norteadora e atender a pesquisa em questão. Ao constatar os resultados, retornamos aos referenciais teóricos e traçamos um caminho bibliográfico apoiado na Relação com o Saber (CHARLOT, 2000, 2001, 2013, 2015), em pesquisas e em legislações que discorrem sobre adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Foi com base nos resultados iniciais que delimitamos a pesquisa de campo aos adolescentes/internos do 6<sup>o</sup> ano matriculados na EJAEF II – 1<sup>a</sup> etapa (CENAM), a fim de iniciar as discussões de pesquisa para o levantamento dos dados. A escolha dessa série/ano se deu pela maior incidência/frequência de alunos nessa etapa de escolarização – aproximadamente 30% no momento inicial da pesquisa, que ocorreu em 2017.

Sendo assim, a partir dos levantamentos iniciais e da delimitação do caminho bibliográfico, retornamos *in loco* e a concretização da pesquisa no segundo momento foi realizada no segundo semestre de 2018 e assegurada através das seguintes estratégias: I.

Análise documental (boletim de movimentação e transferências escolares); II. Entrevistas; III. “Balanço de saber”<sup>20</sup> com o enunciado: “*Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em outros lugares. O que de mais importante eu aprendi?*”; e IV. A utilização da Observação Livre, que pode permitir uma melhor descrição do espaço e funcionamento do CENAM. Segundo Triviños (1987), a *Observação Livre* privilegia a pesquisa qualitativa e partindo dessa técnica o autor enfatiza que

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestado, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153)

Para o autor, a *Observação Livre* é usualmente desenvolvida pela pesquisa qualitativa, e nela são aplicados dois aspectos metodológicos fulcrais para a obtenção dos dados. Dentre esses, adotamos como estratégia para as observações as *Anotações de Campo* a fim de subsidiar amplamente o desenvolvimento da pesquisa em todas as etapas.

Dada a concretização das estratégias e os instrumentos de pesquisa, iniciamos no segundo semestre de 2018 a coleta de dados dos alunos/internos matriculados no 6º ano/1ª etapa do EJAEF II<sup>21</sup>. Naquele momento a quantidade de adolescentes matriculados no 6º ano era de 21 alunos. Porém, realizamos a pesquisa com 20 adolescentes, perfazendo uma adesão de 95,2%, dos 21 matriculados no 6º ano. O motivo de não conseguir a pesquisa com os 21 foi o diagnóstico de Tuberculose, uma doença infectocontagiosa, de um dos adolescentes no período da pesquisa. O adolescente só podia ter contato com os profissionais da saúde e/ou com pessoas autorizadas, ficando, assim, isolado na Ala (alojamento).

Vale ressaltar que, apesar disso, solicitamos à coordenação pedagógica da unidade que entregasse ao adolescente o instrumento com o enunciado do *balanço de saber* para que ele pudesse escrever. A coordenação entregou o balanço ao adolescente, juntamente com as avaliações da escola que ele ainda precisava realizar, já que, por causa da doença, não estava

<sup>20</sup> O balanço do saber (“bilan de savoir”) é um instrumento utilizado por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividade Locais) que consiste em uma produção de texto na qual o aluno avalia os processos e os produtos de sua aprendizagem. Essa produção de texto tem com enunciado: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que me ficou de mais importante? E agora, o que eu espero?” (CHARLOT, BAUTIER; ROCHEX, 1992, p. 36 apud CHARLOT, 2001, p. 37). Iremos manter a mesma denominação, qual seja “balanço de saber”, contudo adaptaremos o enunciado original ao objeto de pesquisa.

<sup>21</sup> Informações retiradas do SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica que coordena os processos acadêmicos da rede escolar estadual sergipana.

frequentando a escola; todavia, infelizmente, o adolescente se recusou a escrever a redação referente ao enunciado do balanço e respeitamos a sua escolha.

É importante ressaltar que o segundo semestre de 2018 foi muito intenso, já que também foi um período em que a unidade estava se organizando para transferir, aproximadamente, 80 adolescentes para a nova unidade de internação localizada em Nossa Senhora do Socorro/SE. Dos 80 adolescentes transferidos, 32 estavam matriculados na escola dentro do CENAM. Segundo as unidades de internação, os adolescentes matriculados são aqueles que apresentam, através da família, a documentação de transferência escolar da última escola em que eles estudaram antes de entrar na unidade. Sendo assim, os adolescentes que não apresentarem esse documento não são matriculados na escolarização, ficando no aguardo da regularização dos documentos. Percebe-se aqui uma contradição: como os adolescentes internos estão sob a custódia do Estado, o próprio Estado deveria garantir, mesmo para aqueles que não pudessem apresentar documentos, a inclusão dos internos na escola, conforme as legislações vigentes.

Outro assunto que merece destaque se relaciona à proposta inicial exposta no projeto de pesquisa. Iríamos utilizar a técnica do “círculo restaurativo” com as famílias dos adolescentes; a técnica é aplicada pelo Tribunal de Justiça de Sergipe e consiste na organização de um círculo, a que se levam questões primordiais de debate, ocasionando diálogos entre as pessoas participantes para que elas sejam ouvidas e consigam resolver conflitos. Para esta pesquisa, mudaríamos a terminologia e o foco de discussão: “círculo do saber com a família e escola intramuros”. A base central da discussão iria trazer três aspectos: a relação da família com o adolescente (história de vida); a relação da família com a escola; a relação do adolescente com a escola a partir do olhar da família.

As famílias seriam selecionadas pela própria unidade de internação, sem intervenção da pesquisadora na escolha, possibilitando a participação de famílias de outros internos que não seriam entrevistados, já que a entrevista foi apenas com alunos/internos do 6º ano. Sendo assim, as famílias poderiam trazer, a partir das suas singularidades, construções importantes de relações e processos, tendo condições plausíveis de responder as questões de pesquisa. Contudo, por motivos internos, não conseguimos realizar essa etapa da pesquisa; marcamos inclusive as datas, que foram sempre desmarcadas pela unidade por existirem inúmeras atribuições no mesmo momento com as famílias.

Todavia, a não realização dessa etapa não prejudicou os resultados desta pesquisa, já que apenas dariam um suporte às falas dos adolescentes nas entrevistas e/ou na escrita no

balanço de saber. As questões primordiais, bem como os instrumentos utilizados nesta pesquisa, são os relatos dos adolescentes nas entrevistas e nos balanços de saber. E, a partir das histórias singulares, acreditamos que já tínhamos subsídios que respondiam as questões relacionadas à escola, à família, ao bairro e à situação atual de privação de liberdade, pilares que contemplam o ciclo de discussão que nortearam as análises. Nas análises foram avaliados e categorizados os tipos de aprendizagens, discutidos por Charlot (2000, 2009) como referentes às figuras do aprender (objetos-saberes, aprendizagens ligadas à vida cotidiana, escolares, relacionais e afetivas).

O tratamento dos dados foi apoiado pelo levantamento bibliográfico (livros de leitura corrente e de referência, publicações periódicas e impressos diversos), o que respaldou as interpretações implementadas a partir da coleta de dados. Como já mencionado, essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizamos como estratégia de sistematização de dados quadros, tabelas e gráficos, os quais foram estabelecidos levando em consideração a unidade socioeducativa e os adolescentes da pesquisa.

Deste modo, delineamos o perfil dos 20 adolescentes, sujeitos desta pesquisa, para trazer elementos necessários e melhor compreender o conjunto de informações que serão apresentadas na próxima seção (análise), coletamos dados que descrevem as características dos adolescentes a partir das *transferências escolares* e do *boletim de movimentação*. O boletim foi disponibilizado pela unidade de internação, que é uma planilha interna de controle que traz informações sobre cada adolescente interno referente a: I. naturalidade; II. data de nascimento; III. número do processo; IV. ato infracional praticado; V. data de admissão; VI. data de previsão para o término; VII. juízo<sup>22</sup>; e VIII se é reincidente ou não. Além disso, com as transferências escolares<sup>23</sup>, realizamos um levantamento das escolas que os sujeitos da pesquisa estudaram a partir do 1º ano do EF antes da internação no CENAM, destacando a aprovação/reprovação, troca de escola e período de abandono e evasão escolar.

Ao analisar as transferências escolares dos 20 adolescentes participantes desta pesquisa que estavam no setor pedagógico do CENAM, percebeu-se que, dos adolescentes que apresentavam documentos de transferência no CENAM, aproximadamente 85% estudavam na mesma escola até o 4º ou 5º ano, apresentando boas notas e, conseqüentemente, aprovações de 100%. Com isso, a partir do 6º ano eles estudavam em

---

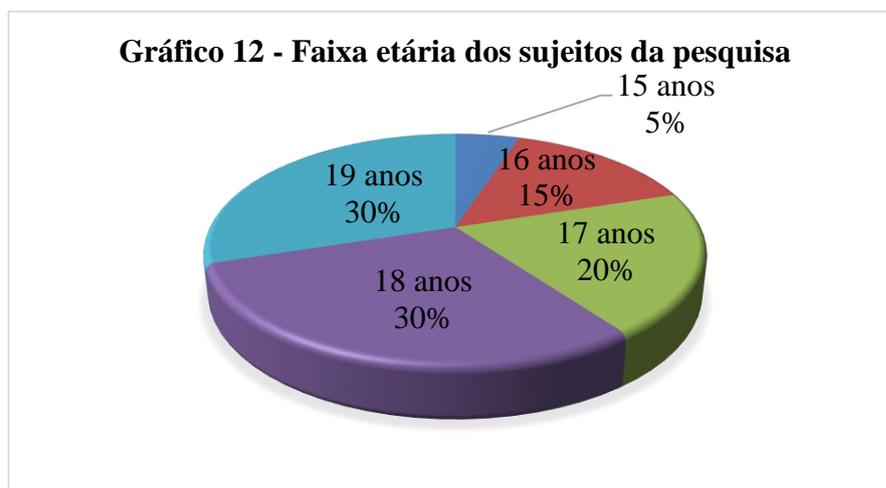
<sup>22</sup> Na planilha o “Juízo” se refere em que vara judiciária se processou e julgou as ações, exemplo: “17º vara – Aracaju”.

<sup>23</sup> Disponibilizadas pela escola.

outros estabelecimentos escolares, demonstrando a não continuidade nos estudos, em sua grande maioria por desistência e abandono. Observou-se que dos 20 (vinte) adolescentes, 9 (nove) deles desistiram/abandonaram a escola, 4 (quatro) reprovaram, 3 (três) não tinham documentos para análise, 4 (quatro) foram transferidos da última escola para a matrícula já no CENAM.

Sendo assim, devemos observar, que a retenção da escolarização desses adolescentes se concretizou no 6º ano. Pode-se ressaltar também que nas transferências alguns adolescentes não seguiam anualmente os estudos – destaca-se a matrícula entre o 5º e o 6º ano, com dois a cinco anos de intervalo entre as séries/anos. Porém o mais agravante é o intervalo de matrícula entre o 6º ano, antes de entrar no CENAM, e a matrícula do 6º ano no CENAM: há uma distância de um a cinco anos entre esses dois momentos, e a grande maioria estava há quatro anos fora da escola.

Ao analisar o boletim de movimentação, a maior incidência quanto à naturalidade é da cidade de Aracaju (70%), mas devemos considerar também o maior número populacional na capital. Com relação à faixa etária dos 20 adolescentes/internos, sujeitos participantes desta pesquisa, podemos verificá-la no gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora - agosto/2018.

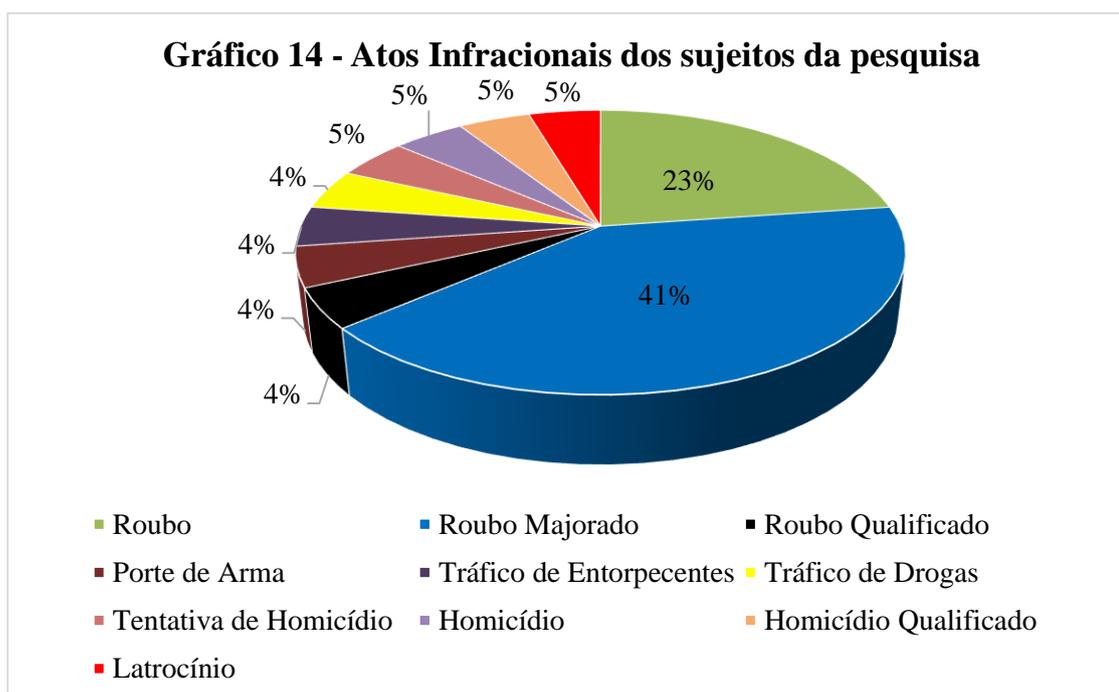
Percebe-se que as maiores incidências são dos 18 e 19 anos de idade, com 30% cada. Essa faixa etária se aproxima da referência nacional no que diz respeito à idade dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação no Brasil. Considerando a faixa etária apresentada e a matrícula desses adolescentes no 6º ano, eles se encontram em distorção idade/série, conforme as normas nacionais da idade escolar, visto

que a idade ideal regulamentada para estar matriculado no 6º ano é de 11 anos. Logo, a partir dessa idade, calculou-se com quantos anos de defasagem escolar esses adolescentes estavam, os dados podem ser vistos no gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora - agosto/2018.

Desta feita, para o público desta pesquisa, percebe-se uma distorção idade/série de quatro a oito anos, sendo maior a incidência de sete e oito anos de defasagem, ambos com 30% de frequência. Essa situação se torna grave já que, considerando a distorção de oito anos, o aluno desistiu/ou foi obrigado a desistir da escola com 11 anos de idade. É necessário destacar também os atos infracionais cometidos pelos sujeitos e o que os levou ao regime de privação de liberdade; são eles:



**Fonte: Elaborado pela autora - agosto/2018.**

Com base nas infrações expostas no documento institucional (CENAM) que é atualizado diariamente (boletim), classificamos os atos infracionais pela situação de cada ato cometido, a partir dos pormenores estabelecidos pela jurisprudência. Mas, se considerarmos apenas *Roubo*, sem a classificação apresentada, teríamos um resultado de 68% dos atos infracionais; acompanhado de Homicídio com 15%; Latrocínio com 5% (01 adolescente participante da pesquisa); e os demais, 12%. As classificações são referentes à gravidade dos atos estabelecidos pelo Código Penal como, por exemplo, *Roubo Majorado*, que é um roubo mediante grave ameaça ou violência à pessoa que está sendo roubada. As porcentagens das infrações aqui apresentadas não se distanciam dos valores de referência nacional. Com isso, podemos considerar um grande risco quando é generalizada a infração mais grave para todos os adolescentes internos, reduzindo-os de seres humanos ao estigma de criminosos.

Arelado a isso verificamos a reincidência de 15% desses adolescentes; isso pontua de fato que não podemos desconsiderar os 85% dos adolescentes que nunca entraram em uma unidade de internação – não considerando aqui a medida provisória. Os dados levantados não mencionam se a reincidência se deu pelo mesmo ato infracional, mas observa-se que seu o risco de aumentar a possibilidade de se manter na criminalidade.

Vale lembrar que, nas análises reverenciamos o sigilo em relação aos sujeitos da pesquisa, identificando-os da seguinte forma: para denominar os adolescentes/internos, identificamos com a letra “A”, que significa adolescente, acompanhada com números para diferenciar a quantificação, como, por exemplo A1, A2, A3. Logo, temos dois principais instrumentos – a entrevista e o balanço de saber –, ferramentas fundamentais que trouxeram contribuições para a resposta das questões da pesquisa. Desta feita, para a identificar de qual instrumento o resultado foi retirado, empregamos antes da identificação dos adolescentes/internos a letra “E”, denominando entrevista, ou a letra “B”, para o balanço do saber, identificando-os da seguinte forma: “EA1, EA2...” ou “BA1, BA2...”.

Seguindo o percurso metodológico para o direcionamento das análises dos dados, buscou-se fazer uma leitura do conjunto dos dados coletados objetivando organizar as unidades de análise por categorias – “agrupamento de informações similares em função de características comuns” (LEGENDRE, 1993, p. 64 apud OLIVEIRA, 2010, p. 93). Segundo Lüdke e André (1986, p. 48), “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas”. Não obstante, Oliveira (2010, p. 93) diz que “em pesquisa é

preciso se estabelecer categorias para que se faça um trabalho sistematizado e coerente”. Essa assertiva anterior é respaldada por Larousse (1995, p. 41 apud OLIVEIRA, 2010, p. 93) que destaca categoria como “classificação que se faz em função de certos princípios gerais e que tenham identidade comum”.

Categorizamos, assim, após a tabulação dos dados, cinco eixos que nortearam o desenvolvimento da análise: (i) A relação entre a escola e adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação; (ii) A relação com a família e com o bairro no processo do aprender/não aprender do adolescente; (iii) O sentido de aprender quer na escola quer fora dela; (iv) A relação entre os alunos/internos e o ambiente escolar intramuros: Centro de Atendimento ao Menor (CENAM); e (v) A relação que existe entre a dificuldade escolar e a prática de ato infracional

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49)

Assim, de posse dos registros das entrevistas e dos balanços de saber, buscou-se fazer uma análise qualitativa dos dados, o que “[...] significa ‘trabalhar’ todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45), deixando-se invadir por impressões, significados manifestos e latentes produzidos pelos adolescentes/internos e suas Relações com o Saber. Empregamos a triangulação nas análises para articular os métodos utilizados na coleta de dados, com o intuito de ter mais subsídios ultrapassando os limites de um único método. Utilizamos a análise longitudinal, pois se qualifica em retrospectiva e perspectiva, conforme os balanços de saber. Pode-se, pois, dizer que nas análises foram concentradas a abordagem teórica, exclusivamente, da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2013).

Com isso, procuramos direcionar a pesquisa a partir do método que foi planejado no objetivo geral: analisar como se estabelece a relação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação com o saber. Para isso, utilizamos dois tipos de instrumentos – entrevistas e balanços de saber – que serão detalhados nos subitens a seguir.

## 5.2 As entrevistas

Foram realizadas entrevistas com 20 adolescentes/internos do CENAM do 6º ano, matriculados na EJAEF II, 1ª etapa, com o intuito de analisar como se estabelece a relação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação com o saber, destacando a perspectiva temporal do antes da internação, durante e suas expectativas futuras, a partir de um roteiro previamente definido pela pesquisadora. A entrevista “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados” (TRIVIÑOS, 1987, pp. 145-146), além da possibilidade de os entrevistados se manifestarem amplamente, contribuindo para um diálogo, sem, contudo, desviar do objetivo central da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista é umas das principais técnicas de trabalho utilizadas nas ciências sociais, pois, segundo eles, “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). É mister levar em consideração que é preciso ficar atento à vantagem que esse método de coleta de dados pode oferecer, já que, na entrevista, pela interação entre o entrevistador e entrevistado, pode ocorrer uma influência recíproca, sem imposição. Ao passo que se houver um conforto mútuo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, a partir do objetivo central, as informações correrão de maneira clara e legítima, pois a “entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Existem algumas denominações, classificações, a respeito desse método de coleta de dados, quais sejam: entrevista estruturada ou padronizada; entrevista não estruturada ou não-padronizada; e entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na nossa pesquisa, seguimos o esquema básico da entrevista semiestruturada, permitindo com que a pesquisadora fizesse as imprescindíveis adequações, por acreditar que essa poderia ampliar as informações através de perguntas que iriam surgindo no decorrer da conversa. No primeiro momento, as perguntas exigiam respostas mais fechadas; mas, no decorrer das discussões, as perguntas foram mais abertas, proporcionando respostas diversas.

Charlot (2009) em sua investigação nos liceus profissionais situados nos subúrbios do norte de Paris (França) com alunos de origem popular que tinham dificuldades na escola, utilizou entrevistas, intitulado-as como “semi-orientadas/aprofundadas”. As entrevistas dão importância às histórias de vida, sendo identificadas de forma singular. Vale ressaltar que,

mesmo seguindo o esquema básico da semiestruturada, utilizamos em todo texto apenas a palavra *entrevista* por considerar que toda entrevista no campo da Educação sempre trilha o caminho semiestruturado, corroborando com as colocações de Bernard Charlot.

A situação atual de privação de liberdade passa a ser uma consequência catastrófica na vida dos adolescentes, um choque, uma agressão. Alguns tentam suicídio, machucam-se cortando os próprios braços. Essa situação obriga o sujeito a pensar a sua história, levando-o a questionar tudo aquilo que estão passando. É nesse momento que estão predispostos a remodelar sua relação com a vida e, dentro dessa tentativa de se recompor, a escola passa a ser um espaço importante de reestruturação. É aproveitando esse contexto que as análises das entrevistas foram orientadas pelas concepções identitárias e epistêmicas.

As entrevistas se iniciaram no dia 30 de julho de 2018 e se estenderam até 27 de agosto de 2018. Realizamos as entrevistas nos dois turnos (manhã e tarde), atendendo entre um e oito adolescentes por dia, distribuídos durante os turnos, conforme a liberação dos coordenadores de segurança. Solicitamos a liberação do gravador de voz e esse recurso foi autorizado, facilitando a transcrição dos relatos. Todas as falas dos adolescentes foram transcritas após as entrevistas e foram mantidas, fielmente, em suas versões originais.

Segue abaixo a **tabela 1** do quantitativo de adolescentes/internos que foram entrevistados.

<b>Tabela 01 – Fluxo de adolescentes/internos entrevistados</b>			
Data	Quantidade		Total
	Manhã	Tarde	
30/07	-	01	01
31/07	-	01	01
01/08	-	01	01
02/08	01	-	01
06/08	02	02	04
08/08	03	-	03
09/08	04	04	08
27/08	-	01	01
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>20</b>

Fonte: Elaborado pela autora - agosto/2018

As entrevistas se apoiaram em duas grandes categorias: “Eu e a Relação com o Saber na Escola” e “Eu e a Escola Intramuros”. Cada categoria foi subdividida em tópicos que se baseavam nas questões seguintes:

- Para o aluno, especialmente adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, qual o sentido de ir à escola;
- Qual é o sentido de aprender quer na escola quer fora dela;
- Qual a participação da família no processo do aprender/não aprender;
- O que aconteceu na trajetória escolar desses adolescentes para que viesse a ocorrer a não apropriação do saber;
- As histórias de dificuldades com o aprender na escola podem ser um fator de risco que torna vulneráveis os adolescentes a ponto de levá-los à prática de atos infracionais;
- Qual relação existe entre o insucesso escolar e a prática de ato infracional.

Os referenciais das entrevistas devem estar adequados aos objetivos e à questão central, precisam corresponder às particularidades dos sujeitos da pesquisa para que o roteiro instituído siga naturalmente uma apropriada ordem lógica entre as perguntas, além de coletar o máximo de informações possíveis, permitindo, assim, uma análise completa e fidedigna. Segundo Lüdke e André, o(a) entrevistador(a) deve tomar algumas precauções no momento de formular o roteiro da entrevista, pois deve atentar

[...] para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36)

Assim, atentando ao referido contexto e à especificidade do público da pesquisa, segue abaixo o **quadro 1** com as perguntas das entrevistas divididas por categorias.

Quadro 1 – As perguntas das entrevistas	
Categoria	Perguntas
“Eu e a Relação com o Saber na Escola”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de vir para cá, você estava estudando? (<b>Caso não, perguntar a quanto tempo estava fora da escola - Porque estava fora da escola?</b>)</li> <li>• <b>Se não estava estudando antes de vir para o CENAM:</b> Você acredita que um dos motivos de não frequentar a escola lá fora foi por causa do envolvimento com o ato infracional? <b>OU</b> você já tinha saído antes da escola?</li> <li>• Se você não tivesse saído da escola, você teria se envolvido com o ato infracional?</li> <li>• <b>Se estava estudando antes de vir:</b> Você estava na escola (estudando) na mesma época do envolvimento com o ato infracional,</li> </ul>

	<p>né isso? Mas, você acha se você estivesse, de fato, concentrado nos estudos, nas tarefas da escola, você teria se envolvido com a infração?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando você estudava na escola antes de vir para cá, você ficou em recuperação?</li> <li>• Você achava que ir para a escola era: Muito legal, legal, ruim ou péssimo? Por quê?</li> <li>• Quais as disciplinas que você mais gostava?</li> <li>• Quando você estava na escola, como você se sentia?</li> <li>• O que você mais gosta na escola?</li> <li>• E o que menos gosta?</li> <li>• O que você aprende na escola?</li> <li>• Todo o assunto que se aprende na escola, você pode aprender fora dela também?</li> <li>• Os conteúdos disciplinares ensinados na escola são muito utilizados no dia-a-dia?</li> <li>• Quando você tem dúvidas com algum conteúdo, você pergunta ao (à) professor(a)?</li> <li>• Quando você não consegue entender o conteúdo, você para de prestar atenção ao que o professor ensina?</li> <li>• Quando você pensa na escola a primeira coisa que lhe vem à cabeça é o quê?</li> <li>• O que mais você aprendeu de importante na escola?</li> <li>• Se você fosse o professor, como seria sua aula?</li> <li>• Durante anos as pessoas acreditavam que ir à escola só poderia causar sucesso na vida se estivesse levando os estudos a sério. A ideia era que se enquanto você estivesse cumprindo as tarefas da escola, a sua vida escolar permaneceria normal com sucesso, nenhum dano seria causado na sua vida. <b>O fato é:</b> o abandono das tarefas da escola e ficar apenas com o grupo de amigos ao invés de ir à escola, este comportamento pode danificar toda a sua vida. <b>Enfim, explica para mim como é a escola para você?</b></li> <li>• Ir à escola ou não ir à escola, o que a escola poderia ou poderá mudar o seu olhar sobre a vida?</li> </ul>
<p>“Eu e a Escola Intramuros”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar no CENAM e ir para a escola fora daqui é diferente?</li> <li>• Quando você vai para a sala de aula aqui no CENAM, como você se sente?</li> <li>• Quando você ia à escola lá fora você tinha um sentimento de segurança, de proteção?</li> <li>• E o fato de deixar a escola lá fora e poder retornar a essa escola aqui dentro, esse sentimento de proteção volta?</li> <li>• Após o cumprimento da medida socioeducativa, você vai continuar estudando?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora - agosto/2018

### 5.3 Os balanços de saber

Recorremos também a outro instrumento de pesquisa de coleta de dados para que, juntamente com as entrevistas, pudesse trazer informações diante das questões e objetivos da pesquisa. Desta feita, utilizamos *a técnica do balanço de saber*, em que os sujeitos escrevem uma redação com base em uma enunciação que perpassa pelas aprendizagens desde o nascimento, pois Charlot (2009, p. 19) destaca que “[...] não se pode esquecer que é de fato a aprendizagem que é explorada nesses balanços e não o saber num sentido restrito”.

O balanço de saber (“bilan de savoir”) é um instrumento utilizado por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividade Locais) que consiste em uma produção de texto na qual o aluno avalia os processos e os produtos de sua aprendizagem. A equipe ESCOL utiliza para produção de texto o anunciado: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que me ficou de mais importante? E, agora, o que eu espero?” (CHARLOT, 2001, p. 37). No caso na pesquisa em questão, mantivemos a mesma denominação, qual seja “balanço de saber”, contudo fizemos uma pequena alteração no anunciado original: “*Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em outros lugares. O que de mais importante eu aprendi?*”

Assim, no mesmo período em que foram realizadas as entrevistas, foram recolhidos 20 balanços com redações consistentes, já que os sujeitos eram alunos do 6º ano e a escrita dos balanços tornou-se um resgate as suas histórias de vida, distanciando-os mentalmente da situação atual de privação de liberdade. Foi observado pela pesquisadora que, quando se está privado da liberdade, sem contato diário com a família, enquanto outros ainda nem recebem visita da família regularmente por inúmeros motivos, os sentimentos de afeto que não eram constantemente expostos quando se estava na rua ficam mais aflorados e a demonstração de apreço a outras pessoas acaba sendo evidenciada.

Sendo assim, a escrita do balanço de saber para esta pesquisa foi crucial, pois, a partir das leituras dos balanços feitos e pela observação constante durante a pesquisa, percebeu-se que os adolescentes/internos depositaram ali, intensamente, os sentimentos resgatados do seu mais profundo “eu”. Como o foco primordial desta pesquisa está justamente nas histórias singulares, o balanço demonstra não o que o aluno aprendeu, mas o que ele anuncia ter aprendido, o que traz significância à categorização dos processos de aprendizagem de cada relato. Para Charlot (2009, p. 19), “[...] isto significa que nós apreendemos não aquilo que

o aluno aprendeu (o que seria aliás impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato [...]”.

Com efeito, aplicamos os balanços anteriormente às entrevistas para que a pesquisadora pudesse ter mais elementos no momento da aplicabilidade do método de pesquisa. Quando o adolescente entregava o texto finalizado, a pesquisadora fazia uma breve leitura com o intuito de organizar informações e/ou aprofundar histórias que mereciam ser mais exploradas. Cumpre lembrar que a aplicação dos balanços ocorreu no mesmo dia da entrevista, mas destaca-se que o sujeito da pesquisa controlou seu próprio tempo para escrever a redação, o que permitiu com que cada um estivesse à vontade. Alguns adolescentes demoraram mais de uma hora e meia para escrever suas redações.

A interpretação dos balanços foi organizada para reagrupar informações que dialogassem diretamente com os resultados da entrevista. Desta feita, os elementos apresentados na redação foram organizados no que se refere à aprendizagem dos adolescentes/internos, salientando que “os balanços de saber são textos produzidos por sujeitos singulares” (CHARLOT, 2009, p. 20). Assim, é o adolescente/interno que é o objeto de análise desta pesquisa, com suas particularidades e problemática social, com várias pesquisas sinalizando a não aprendizagem escolar como marca principal desse sujeito, mas permanecemos firmes para conhecê-los de fato.

Com vistas a esses levantamentos, temos um panorama organizacional do processo metodológico para análise dos dados que serão apresentados na seção seguinte, pois “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Logo, as aprendizagens que eles rememoram, os lugares a que eles se referem, o que eles asseveram como importante e as declarações marcantes sobre o que eles dizem que aprenderam em casa, na escola e na rua completam o ciclo desta pesquisa com objetividade e legitimidade acerca de cada história com o *aprender/não aprender*.

## 6. A RELAÇÃO DOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE COM O SABER: ANÁLISE E REFLEXÃO

*[...] Eu agradeço a minha mãe que acreditou em mim, entendeu? Meu pai também em botar na escola, só que quando estava com meus 15 anos aconteceu uma coisa que, a primeira vez que eu saí da escola, eu estava trabalhando [...] no material de construção, [...] quando penso que não, apareceu uns colegas [...] me chamou para fazer um ato de roubo na escola onde eu estudava, aí fui e roubei a escola. [...] Aí meu pai chegou viu as coisas dentro de casa, como ele não apoia estas coisas, ele foi o primeiro a me denunciar; aí levou os policiais lá, aí viu a mercadoria lá o computador, tela, som, aí a polícia pegou eu, levou para a delegacia, mandou pegar as coisas, quando chegou lá meu pai conversou com eles, meu pai tinha conhecimento com eles lá também, aí me liberou. [...] nunca mais fui naquela escola [...]. Eu estou aqui, comecei a morar em Aracaju por causa que mãe mora aqui, entendeu? Só tenho mãe aqui em Aracaju, por enquanto. Meu pai mora em Lagarto, tenho uma família lá em Lagarto, tenho outras também na Bahia, em São Paulo, minha família, Graças a Deus é grande, mas só que o que sempre quis foi é sempre ter minhas coisas de meu interesse, entendeu? Nada de ninguém, um exemplo, o negócio de estar sustentado por pai, mãe, o bagulho sempre fui eu trabalhar e conseguir minhas coisas e através de uma dificuldade foi que eu fui achar de roubar, caí na tentação. [...] um vizinho meu, que ele estava de olho na escola, aí como ele sabia que ia estudar lá dentro, sabia tudo da escola, chegou até mim, através desse bagulho aí, na hora eu também fui aceitando, me arrependo de tanta da coisa, hoje em dia se fosse para voltar no tempo não fazia mais não. [...] quando a pessoa cai aqui dentro é que para pra pensar (EA16 – MSI, 2018).*

Iniciamos esta seção com uma história de vida na epígrafe, destacando o sujeito como centro e as relações que surgiram até chegar em um ambiente de privação de liberdade. Esta epígrafe deixamos como reflexão – é a partir destas histórias de vida que as análises se apresentam delineadas de diferentes olhares e diversas vozes. Com isso, temos, em uma direção, a Relação com o Saber e, na outra, o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Abordaremos o entrelaçamento destas duas direções a partir da questão norteadora: qual a relação que o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação estabelece com o saber? Para atingir a finalidade própria dessa questão, o entrelaçamento perpassa pelas figuras do aprender, considerando que “nascer é estar submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 52), independentemente dos locais de aprendizagem: *escola, família e bairro*. Esses são os locais em que cada categoria de análise se baseará na originalidade dos fatos, possibilitando uma apreciação mais coerente e acompanhada da fala do outro nesse processo.

A forma como se processa a análise dos dados aqui em foco aborda as questões norteadoras organizadas de acordo com os seis eixos de discussão: (i) A relação entre a escola e adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação; (ii) A relação dos alunos/internos com o saber na escola; (iii) O sentido de aprender quer na escola quer fora dela; (iv) A relação com a família no processo do aprender/não aprender do adolescente; (v) A relação dos alunos/internos numa escola intramuros: Centro de Atendimento ao Menor (CENAM); e (vi) A relação que existe entre a dificuldade escolar e a prática de ato infracional.

Cada eixo será orientado de acordo com os locais de aprendizagem, trazendo as figuras do aprender como referências do tipo de atividade, de domínio e da relação que o sujeito apresenta enquanto relação epistêmica e identitária. Para atingir a finalidade da pesquisa, destacando o insucesso escolar dos adolescentes e considerando a primeira seção desta tese, cada subitem da análise se baseará em categorias dos principais tipos de aprendizagens corroboradas pelas figuras de aprender, apresentando como referência principal Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2013). Adotamos como menção as figuras de aprendizagem: “objetos-saberes; objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades a serem dominadas e; dispositivos relacionais” (CHARLOT, 2000, p. 66), considerando as categorias das aprendizagens nos Balanços de Saber e Entrevistas, conforme o **quadro 2**.

<b>Quadro 2 – Categorias de aprendizagens evocadas nos Balanços de Saber e Entrevistas</b>	
<b>Figuras do Aprender*<sup>24</sup></b>	<b>Categorias - tipos de aprendizagens**<sup>25</sup></b>
<b>Objetos cujo uso deve ser aprendido</b>	Aprendizagens ligadas à vida cotidiana
<b>Atividades a serem dominadas</b>	Aprendizagens intelectuais ou escolares
<b>Objetos-saberes</b>	Aprendizagens relacionais e afetivas
<b>Dispositivos relacionais</b>	Aprendizagens profissionais
<b>Atividades a serem dominadas</b>	

**\*Fonte: Charlot, 2000; \*\* Fonte: Charlot, 2009**

As análises dos dados foram desenvolvidas a partir dos enfoques estabelecidos pelas entrevistas, sendo trianguladas com os balanços de saber. Parece, então, que o caminho a percorrer começa pelo diálogo entre as falas e as escritas, categorizando as discussões que

<sup>24</sup> CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artmed, 2000.

<sup>25</sup> CHARLOT, Bernard. A Relação com o Saber nos Meios Populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Portugal, CIEE/Livpsic, 2009.

se encontram sobrepostas. É importante ressaltar que os dados coletados (fala e escrita), permaneceram na originalidade por entendermos que a personalidade marca o perfil dos sujeitos.

No início deste texto conhecemos, o nosso ponto de partida, o público, que, diante das resistências de toda ordem social, sempre se antepõe às iniciativas de compreender sua importância enquanto ser. Mas quando em uma análise damos *vozes* aos sujeitos da pesquisa e esses redesenham suas histórias a partir de suas vozes, deparamo-nos com um lugar que não costumamos enxergar na sociedade, que é a potencialização da existência de um sujeito que pode ter *lugar de fala*<sup>26</sup> e, pensar nela: “[...] seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 89).

Quando discorremos sobre um fenômeno duramente estereotipado baseado na deficiência de conhecimento, é comum que passemos a operar as análises com aproximações conceituais da singularidade para desfazer determinado prejulgamento sobre características coletivas. De fato, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, mesmo envolvidos – alguns mais, outros menos e outros por circunstâncias – em questões sociais do cometimento de infrações, escrevem/expõem muitas coisas que não estão ligadas diretamente a atos de violência, mas outros pontos que são descobertos e contemplados pela pesquisadora ao “saborear” cada fala (entrevista) e cada escrita (balanço de saber), contemplando as referências das figuras do aprender/tipos de aprendizagem (CHARLOT, 2000; 2009).

Destacando isso, parece-nos importante pontuar o lugar de fala dos adolescentes, sujeitos da pesquisa, que passa a ser o centro deste trabalho, como demonstram os diversos lugares de fala e evidenciando estes espaços como “[...] o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social” (RIBEIRO, 2019, p. 64). Percebe-se, assim, um lugar possível de aceitação sem destacar o delito como atalho de reconhecimento (OLIVEIRA, 2001). Logo, esperamos que

*Vai melhorar e o mundo vai girar, mas tu tens que batalhar. Vai pra cima agradece a Deus e sua vitória vai chegar. As notas eu vou contar e de ninguém vou tirar; uma casa, uma moto e um carro com muita fé em Deus*

---

<sup>26</sup> Uma expressão importante e que aparece constantemente em movimentos sociais que se contrapõem ao silenciamento de voz, colocando [sujeito] como protagonistas da própria luta e movimento. Aqui, n esta tese, a voz do adolescente/aluno interno é ouvida e, o lugar de fala dele, é um espaço de análise e debate.

*eu vou conquistar. Vou pra cima do problema, planejando os meus esquemas, não precisa ter muito, só quero pouco que já me sustenta. Estou cansado de mente pequena que adora arrumar uma encrenca, estou correndo pelo certo que é para não dar problema. Eu caminhar na minha merenda se pra geral da escola lembra que as minas metia maior mala, nem me dava mola era tudo marrenta, não preciso ficar milionário, mas se um dia eu ficar, amém. Só quero pouco já me sustenta pra deixar minha família bem (BA4 – MSI, 2018 - Balanço de Saber - Letra de música escrita pelo adolescente).*

O lugar de fala, através dessa letra de música, parece trazer um universo distante do nosso, mas na realidade não conseguimos ampliar nossa percepção e sentir-se o outro no processo real de angústia. A letra da música de “BA4”, sem título, mas com identidade, faz experimentar o lugar que não é nosso. Isso é o que queremos do(a) nosso(a) leitor(a), que se perceba no lugar do outro. A letra traz palavras-chave que destacam a *batalha* e a *conquista* a partir de valores organizados socialmente, além de deixar claro que a ação de retirar um “bem material” de alguém não faz parte dele – o autor se ausenta da ação de transgressão. Mas a contradição começa quando de fato ele cumpre uma medida socioeducativa de internação.

A escola é mencionada apenas para serem citadas a merenda e as garotas, isso significa que a relação epistêmica com o saber constitui ingressar em um dispositivo relacional, através de diferentes figuras do aprender, no lugar de aprendizagem: a escola. O objetivo principal da letra é destacado no último verso: “[...] *só quero pouco já me sustenta pra deixar minha família bem*” (BA4 – MSI, 2018). Percebe-se que o primeiro passo da aprendizagem se refere a umas das figuras do aprender de Charlot (2000, p. 66) que são os “dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar”. Com isso, o saber ultrapassa os *muros* da escola quando nos deparamos com o aprender e sua relação com as histórias de vida, pois “aprender significa adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar actividades, objectos da vida corrente, formas relacionais” (CHARLOT, 2009, p. 25).

Desta feita, a aprendizagem é muito mais extensa que a do saber, e, quando se evidenciam os dispositivos relacionais, Charlot (2009, p. 25) coloca que aprender também é “iniciar relações com os outros e consigo próprio (ser bem educado respeitar os pais, ser útil, seduzir, lutar, mentir, roubar, ser autônomo, ser senhor de si, ultrapassar dificuldades, divertir-se...)”. Nessa condição, Vygotsky (2007) destaca que

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias

coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de fiscalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (2017, pp. 92-93).

Assim, num recorte mais geral, temos a relação com a família, com o bairro, com a escola antes e durante (privação de liberdade), destacando o saber e o seu envolvimento com os estudos, além de pontuar a relação que existe entre a dificuldade escolar e a prática de ato infracional. Com isso, numa análise ainda que sumária até aqui, podemos observar que muitas questões foram discutidas nos subitens a seguir, cujas sucessivas apreciações, analisamos sobre tratamentos diferenciados de resistência e persistência.

## **6.1 A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E COM O BAIRRO NO PROCESSO DO APRENDER/NÃO APRENDER DO ADOLESCENTE.**

*[...] O que eu aprendi de mais importante? Que não é só a escola que ensina, né? É a escola, é o mundo, é [sic] as pessoas (EA16 – MSI, 2018)*

Não poderia deixar de iniciar a primeira categoria sem trazer essa epígrafe a partir da fala do adolescente desta pesquisa. Para compreender a exatidão da consciência desse adolescente, é preciso buscar a condição antropológica dos fatos. Logo, é necessário encontrar a relação que existe entre cada sujeito e os fenômenos presentes no ato de aprender. A posição de fala do adolescente destaca diretamente o que Charlot (2000, 2001, 2013) discute a respeito da Relação com o Saber: “[...] o que está em jogo é um ser vivo e, mais ainda, um sujeito. Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um *meio*” (CHARLOT, 2000, p. 78).

O sujeito compartilha o mundo com outros e essa partilha perpassa várias instâncias através de mediações por meio de significados, atividades e tempo. Rego (2010), na obra *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, reporta os processos de transformação do desenvolvimento psicológico do ser humano a partir da aprendizagem e da interação com o contexto social. Desta feita, a autora salienta que

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação *dialética* do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender as suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (REGO, 2010, p. 41)

É evidente que, para a hominização, tornar-se humano e adaptar-se ao ambiente é preciso se apropriar do contexto sociocultural recebido, baseado na aprendizagem. Pensando assim, a aprendizagem em diferentes espaços passa a ser o lugar de destaque nesta tese. Levando isso em consideração, não podemos objetificar os alunos/internos apenas “pelas suas faltas” em termos de conhecimento escolar/científico, mas devemos destacar os conhecimentos adquiridos durante toda a trajetória de vida. Colocá-los numa categoria estereotipada pela condição de transgressão à norma ou pela desvalorização escolar desconsiderará a aprendizagem relacionada ao desenvolvimento do ser.

Sempre nos deparamos com situações de aprendizagens que são selecionadas como importantes e que devem ser vistas por todos da mesma forma – a escola é um exemplo disso –, mas o sujeito vê o mundo a partir do que ele percebe. Sendo assim, o universo simbólico e as atividades existentes no mundo não são vistos da mesma forma por todos. Então o conceito da Relação com Saber traz um conjunto de processos existentes e a precisão do aprender.

Com isso, os espaços: as figuras da família e dos(as) amigos(as), através do que os adolescentes dizem nas entrevistas e nos balanços de saber, tornam-se fundamentais para as diferentes formas de aprendizagem. A família é primeira instituição em que o sujeito constrói identidade, é a partir dela que discutimos um papel basilar no período edipiano da doutrina freudiana (BARROS, 2007), no que lhe concerne, no desenvolvimento da personalidade. Além disso, existem cuidados maternos e os pais como modelos para identificação. Muito colabora avaliar também as contribuições da Escola de Frankfurt no que diz às relações familiares e ao politicamente correto como instrumento de controle. O bairro também se torna uma instituição que faz parte da estruturação da identidade do sujeito, principalmente dos adolescentes que compõem grupos de identificação e reconhecimento.

Podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade (REGO, 2010, pp. 60-61).

Muitas situações de aprendizagem podem ser evidenciadas nesses dois lugares, permitindo avaliar diferentes categorias. Desta feita, vamos verificar o primeiro relato.

*Desde que nasci, eu aprendi muito na vida, passando tantas coisas. Na*

*minha casa mesmo eu aprendi muitas coisas e que ficou de importante na minha vida foi as coisas que minha família sempre mim ensinou o que era certo. Eu aprendi muito, minha vó mim ensinava muitas coisas e quando tava mais minhas irmãs e irmãos nós brincava de pega-pega e esconde-esconde... [...] Muitos lugares ficou de importante na minha vida, mais também já foi para lugar ruim que não gostei. Agora um que eu espero é um futuro bom para minha vida assim como tenho esperança de recomeçar minha vida tudo de novo. Saber quando uma história nois não poder mudar ela, mais sempre pode recomeçar um novo começo a vida é assim, eu mesmo tenho esperança de voltar a ser feliz com minha família. Tudo na vida a gente tem que ter fé em Deus porque com ele nois consegue realizar nossos sonhos por isso agradeço a ele todos os dias. Não tenho tudo que eu quero mais o que eu preciso não falta, eu também espero uma vida boa e construir uma família isso é o que eu espero daqui para frente mais a vida é assim tem momentos bons e ruins. (BA1 – MSI, 2018)*

Podemos relacionar a primeira categoria, que são as expressões gerais, à reprodução de uma mesma ideia, como em *aprendi muitas coisas*. Mais uma vez essas expressões genéricas trazem, implicitamente, as *aprendizagens relacionais ligadas ao desenvolvimento pessoal* com a necessidade de acolhimento e a vontade de uma consciência plenamente satisfeita. A felicidade aparece com aquilo que o sujeito vê no mundo, comparando-se com o outro e o com o que o outro tem como escala de valores e padrões sociais. Na família ele aprende afeto – “*em casa aprendi a ser educado e respeitar o próximo*” (BA4 – MSI, 2018) –, já na rua, coisas ruins. Todos adolescentes desta pesquisa não demonstram afetividade positiva com a relação com o outro em seu bairro. Eles aprenderam a olhar a vida nos “dois lados da moeda”: bom ou ruim. E, agora, ao refletir, se culpam e necessitam de atenção.

*Desde que nasci eu aprendi muitas coisas em casa, eu aprendi a respeitar, eu aprendi a amar e aprendi o que é o amor. O que eu aprendi no bairro foi muitas amizades boas e também amizade mais ou menos. [...] E aqui ficou de mais importante pra mim foi minha família. Sabe porque a minha família é tão importante pra mim? Porque mim ensinou muitas coisas boas, o que é as coisas certas. Eu espero um trabalho para ter uma vida melhor, dar orgulho pra minha mãe. Sair dessa vida porque essa vida é só ilusão, não é pra ninguém não. (BA2 – MSI, 2018)*

Percebe-se que o adolescente coloca a família como lugar em que aprende também o respeito, o que remete às menções de Charlot (2009) à *conformidade* e a *harmonia* como aprendizagens. Para os adolescentes, transgredir a norma não é uma aprendizagem que se conhece na família e/ou na escola, mas *na rua*, no “*bairro* – “[...] *na rua aprendi muitas coisas, aprendi a roubar*” (BA4 – MSI, 2018). O ideal familiar é construído pela sociedade, que destaca a família como uma instituição que deve ser controlada a partir do tradicionalismo da relação de poder. Esses adolescentes aprenderam que a família é o lugar

em que se aprendem *muitas coisas* atreladas às aprendizagens afetivas e harmônicas. Segundo a pesquisa de Charlot (2009, p. 41) nos Liceus destacou, “[...] existem famílias que não conseguem impedir que os adolescentes entrem em actividades delituosas e mesmo famílias partido destas actividades”. Entende-se que, mesmo quando a família, diretamente ou indiretamente, contribui e/ou até mesmo comete infração, o adolescente sempre associa o papel da família à conformidade:

*Desde que nasci aprendi com a minha família que nunca na vida era para fazer coisas errada mais agora eu desenvolvi e aprendi cada vez mais que quando nós mais precisa é só a nossa família que está pra nos ajudar e aprendi com a nossa família que procurava as coisas certa e melhor para nós. [...] agora aprendi que dar orgulho a minha família e ajudar as pessoas é melhor pra mim e para eles. (BA5 – MSI, 2018)*

*Desde que eu nasci eu aprendi amar a minha família, aprendi a respeitar o próximo, a andar, a falar, a ir à escola, a ter amigos, o certo e o errado. Aprendi jogar bola a conversar com as pessoas, ir escutar os conselhos da minha mãe e do meu pai, aprendi ser uma pessoa amigável com as pessoas e sempre respeitar o próximo. (BA7 – MSI, 2018)*

Atinemos, outra vez, que a família é a instituição que mais é evidenciada para eles como um lugar de aprendizagens afetivas alcançadas socialmente, através de discursos com características importantes dos traços de origem cultural. Vê-se, então, que a família aparece como uma instituição de construção de sentido. Visando isso, podemos realizar algumas indagações a partir dessas situações: Esse tipo de família ideal, eles aprenderam com base no discurso social (macro)? Ou aprenderam através dos discursos da própria família ou pelo exemplo realmente de acolhimento?

A aprendizagem que o adolescente “BA7” destaca no final do relato comprova que a reflexão veio através do confinamento, do sofrimento de permanecer privado de liberdade e longe da família. Sente-se que, mesmo com situações adversas que podem ocorrer dentro do espaço familiar, a família passa ser um espaço importante de afeto quando esses adolescentes se distanciam da afeição familiar. De uma forma geral, com a distância familiar o sujeito aumenta seu campo de afeto àqueles que lhe trazem equilíbrio na vida. Mas quando nos deparamos com um relato em que o lugar da família passa a ser um sofrimento surpreende-se quando se diz que.

*Minha vida quando era criança foi muito ruim, doente com muita ferida, apanhava muito, minha infância foi toda ruim, perdi meu pai logo cedo, minha irmã, aí se revoltei. Entrei nessa vida que nunca pensei de está, sou*

*um menino bom em casa, levava muita bronca de minha mãe, brigava mais minha irmã e assim foi dificuldade a vida e vivendo e aprendendo. Já na cidade que moro aprontava muito, roubava muito, os vizinhos não gostavam de mim, tinham raiva, mim chamava de bandido, ali ele o bandido. [...], pretendo sair dessa vida com fé em Deus e para viver a vida como Deus quer [...] em muitos lugares que xegava (**chegava**) era bem tratado [...], mais a população era osso. (BA3 – MSI, 2018, **grifo da pesquisadora**).*

A instituição familiar demonstra fragilidade quando se percebe que o cometimento de ato infracional pode ser gerado a partir do ambiente familiar, já que a relação com família se relaciona a lembranças ruins e de sofrimentos, mesmo que o adolescente justifique “*sou um menino bom em casa*” (*idem*). Vê-se, então, uma leitura idealizada da família, uma tendência a preservar a família de toda e qualquer responsabilidade que teriam na situação atual de internação.

Com isso, o bairro passa a ser o único lugar *ruim*, visto ser para os entrevistados um local de julgamento, sem demonstração de afeto, pois quando o resultado que esperam é a solidariedade, vem o ajuizamento, estigmatizando-os como bandidos. E o bairro passa a ser um lugar de descobertas não tão satisfatórias, a ponto de associarem sempre o cometimento do ato infracional e as amizades. Assim que constrói essa identidade com o bairro e começa a se envolver com a criminalidade, o bairro passa ser o local de medo, mas, ao mesmo tempo, de busca de autonomia e poder através da transgressão à norma.

A relação com o bairro destaca as aprendizagens ligadas à vida cotidiana, apresentando as atividades a serem dominadas. Sendo assim, para eles, as atividades estão imbuídas no que é bom ou mal, através da situação atual de privação. Entretanto, podemos perceber também outra categoria de aprendizagem nos relatos, os adolescentes não mencionam o envolvimento com atos infracionais, destacando o que sempre o outro quer ouvir de bom e sentem a necessidade de falar para os outros que são pessoas *boas*, que aprenderam o respeito com a família e com a escola.

*Desde que nasci eu aprendi em casa que tenho que ter respeito com as pessoas, tenho que ser humilde e eu aprendi que sempre temos que respeitar os mais velhos, eu aprendi na rua que nunca pode maltratar os animais, o ser da natureza não faz mal a nosso (a nós). [...], eu também aprendi na rua comecei a gostar de animais e uma coisa que é eu aprendi andar de cavalo e eu aprendi que também quando eles ficar doente devemos cuidar e eu aprendi a trabalhar de ajudante de pedreiro, aprendi a trabalhar de pintar, eu também aprendia andar de moto e eu aprendi no CENAM a fazer artesanato e eu aprendi com os professores a ler mais um pouco que eu não sabia muito direito e eu também aprendi com o professor*

*de teatro e eu também aprendi com as técnicas que independente do lugar temos que ser respeitoso [...]. (BA6 – MSI, 2018).*

Percebe-se que nesse relato o adolescente coloca as aprendizagens profissionais destacando as figuras do aprender nas atividades a serem dominadas. Desta feita, nessa aprendizagem, eles não sentem a necessidade de procurar as atividades intelectuais na escola, mas na vida cotidiana, ou seja, dominando aquilo que se pode ter de retorno imediato e concreto, pois, no momento, é o que pode fazer sentido, dependendo da sua necessidade socioeconômica. Com isso

*Vou voltar a trabalhar de novo com coisa que eu sei mesmo, que gosto de trabalhar, gesso e pintura. [...], porque com gesso e pintura eu trabalho pra mim, e a prestação não, eu trabalho para os outros. [...] Eu tenho, lá em Lagarto, eu tenho um depósito lá, que eu faço gesso, só preciso comprar o material para começar. Meu pai, Graças a Deus, vai abrir um depósito maior. Meu pai vai me ajudar iniciar de novo, só vou sair daqui depois de 1 e 3 meses ou 1 ano e 4 meses. (EA16 – MSI, 2018)*

Percebe-se que aprendem a não almejar profissões que requerem continuidade nos estudos; sendo assim, aprendem que não faz sentido continuar com os estudos na escola e desistem de “entrar” nela. Com isso, as atividades a serem dominadas se consolidam na relação com o mundo, tendo como referências a situações cotidianas, já que “a criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se ‘alguém’” (CHARLOT, 2000, p. 72). A dimensão de identidade traz justamente a referência à história singular e, partindo dessa dimensão, o aprender se direciona por uma situação em que, independentemente do objeto que é apresentado ao sujeito, a construção do Eu pode sempre estar em evidência.

Em vista disto, a *bondade* é, repetidamente, conectada aos relatos desses adolescentes. Vê-se, então, a necessidade de *gritar* que a condição humana é muito mais importante do que os estigmas a respeito da sua condição infracional. É por esta transcendência que nos relatos dos adolescentes, destacam-se que

*Desde que nasci aprendi a ser uma pessoa educada. Eu aprendi a saber respeitar as pessoas porque com respeito eu vou em frente sabendo lidar com as pessoas. No bairro aonde moro sou uma pessoa muito querida, sei respeitar todo mundo para que eu possa ser respeitado da mesma forma. [...] hoje em dia estou muito arrependido mais com aquela esperança que ainda a tempo de eu terminar os meus estudos e arrumar um trabalho digno e conseguir todos os meus objetivos que eu pense para minha vida e a vida da minha família que eu penso só de dar o melhor para ela e penso*

*sempre na minha melhora para que mais na frente eu possa ver que nada é impossível apenas só basta acreditar e ter força e fé em nosso Jesus Cristo que consigo tudo nessa vida. (EA10 – MSI, 2018)*

*Desde que nasci eu aprendi muitas coisas boas e ruim também. [...], e no bairro aprendi a viver, a respeitar o próximo e muito mais e em casa eu aprendi que tem que dá valor o pai e mães e não desrespeitar o próximo, ajudar os necessitados e muito mais. A educação e o respeito. (BA15 – MSI, 2018)*

Existem diversos modos de construir a imagem de si, mas a sociedade estabelece a atividade intelectual como principal, talvez único meio, para ter sucesso na vida, salvo raras exceções. Nessa ocorrência, o adolescente mostra-se quando diz que “[...] aprendi a pilotar moto com meus amigos e também a cortar cabelo e a consertar moto, a andar de carro [...]” (BA7 – MSI, 2018). Essas aprendizagens a serem dominadas se atrelam diretamente à vida profissional, sem a escola nesse processo. Logo, esses adolescentes concretizam determinadas aprendizagens em diferentes locais.

*Desde que nasci aprendi muitas coisas, a trabalhar, a estudar, aprendi a ler e a escrever e respeitar as pessoas. Aprendi no bairro a andar de bicicleta, sair com os colegas pra praia, pintar e escola. Eu trabalhei como Jovem Aprendiz na loja Insinuante no estoque e na parte administração. O mais importante pra mim foi aprender a trabalhar e ter família. Isso tudo eu aprendi com meu pai. O que eu espero para o futuro é casar e ter família. (BA9 – MSI, 2018)*

*Eu aprendi a ser eletricitista com meu padrasto. Aprendi a ser educado porque o mais importante é aprender a respeitar uns aos outros, porque nós todos somos iguais. Aprendi a ler e escrever. Aprendi a ser pai o que eu mais queria na minha vida. (BA14 – MSI, 2018)*

Percebe-se que a questão da criminalidade é ignorada nos relatos, que trazem apenas características favoráveis à família, obedecendo os atributos de uma imagem aprisionada por uma sociedade que apresenta uma história seletiva de desigualdade. “Toda relação com o saber é também relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 72), então a aprendizagem está presente em todos os campos das nossas vidas. O que chama atenção nesta pesquisa é a necessidade dos adolescentes de mencionarem o *respeito* como campo mais importante na questão da aprendizagem, destacando a escola e a família como dois lugares que ensinam esse aspecto. Nesse caso, a dimensão relacional passa a ser o pilar na construção da identidade desse sujeito.

Um aluno/interno nos relatos informou que viajava com o pai e os primos para vender

aromas essenciais feitos de sândalo<sup>27</sup> no Estado de Santa Catarina, na praia. Com as vendas baixas, ele percebeu que os turistas, em sua grande maioria, eram estrangeiros e a língua que predominava ali era o Espanhol. Sendo assim, para vender uma quantidade considerável de aromatizantes, “A18” aprendeu algumas palavras em espanhol apenas observando os turistas e, conseqüentemente, facilitou a comunicação e o aumento das vendas. Perguntamos se ele poderia recitar na entrevista [áudio] em espanhol a simulação da venda, então, ele assim disse: “*eu ia vender sândalo, aí perguntava: O que é isso? Sândalo é um aromatizante natural e serve para colocar no guarda-roupa, no roupeiro, sapateiro, e serve para matar traça, barata, mosquito e entre outros*” (EA18 – MSI, 2018). É evidente que aprendizagem é o ponto crucial desse processo – “Vigotski [...] na medida em que vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007 apud VIGOTSKI, 2007, p. 164).

Esse processo faz parte da vida de qualquer sujeito e, sendo a educação entendida em seu conceito amplo, ela institui a humanidade do homem. Então não podemos dirimir os alunos/internos da situação de aprendizagem, visto compreendermos a educação como promoção do homem, agindo sobre a natureza e transformando-a. Negar a esses adolescentes a função da valoração e dos valores na vida humana propicia o risco de que suas aspirações não transcendam a eles mesmos e de que não consigam transformar aquilo que se deve ser na sua existência. Tomemos como exemplo a passagem: “*eu aprendi espanhol vendo outras pessoas passando para vender, e eu fui atrás e consegui saber as línguas, quando o povo me perguntava o preço? Eu não sabia o que dizer, me esforcei fui atrás e aprendi [...]*” (EA18 – MSI, 2018).

Sendo assim, aprendizagem é inerente à vida humana e a valoração é o próprio esforço do homem em transformar a própria produção da realidade. O ato infracional entra nesta discussão como processo de aprendizagem e, como tal, marca aquilo que não deve ser em contraposição àquilo que deve ser. Observa-se que a vida desses jovens é organizada em torno de duas esferas completamente opostas, mas que se interligam de alguma maneira: a vida em si, que perpassa a família, a escola, a rua; e a vida do envolvimento com o ato infracional.

---

<sup>27</sup> É uma planta medicinal.

## 6.2 A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO.

*[...] Se tivesse frequentando à sala de aula, se tivesse frequentando a escola, eu tenho certeza que minha vida seria diferente, não ia ter praticado esse ato infracional (EA4 – MSI, 2018).*

A escola e o ato infracional não combinam. Os adolescentes nas entrevistas demonstraram não conseguir relacionar que a exclusão escolar, indiretamente, contribui para levar um aluno ou aluna a um abandono e/ou evasão. Mesmo àqueles que estavam estudando na mesma época do envolvimento do ato infracional, não demoravam muito tempo para sair da escola. Pois, não continuavam nela, pela privação de liberdade ou pelo abandono relacionados a faltas ou expulsão (maior força de exclusão escolar, um dos fatores indiretos que contribuem para o envolvimento do adolescente com a violência). Isso, de fato, relaciona-se por vários fatores, sendo que, a concentração nos estudos dentro da escola e a situação de transgressão de normas não combinam. Segundo Oliveira (2001, p. 49),

*[...] a precária situação do setor educacional no Brasil pode ser apontada como um dos fatores que levam o adolescente de periferia a se sentir pouco mobilizado com a escola, um lugar de onde evade muito cedo, ou que serve apenas para preencher o tempo ou cumprir os ritos sociais previstos nesta faixa etária.*

O disciplinamento dos corpos (Foucault, 2014) dentro da escola e, conseqüentemente, na sociedade baseia-se na não aceitação de regras, pois os atos infracionais fogem das regras sociais. As normas da escola, “o vigiar e o punir” (Foucault, 2014), não condizem com a permanência de adolescentes com histórico de transgressão de normas em permanecer na escola cheia de regras. Um exemplo disso por ser constatado no trecho a seguir.

*[...] o que eu menos gostava da escola lá, era esses negócios de regras que nessa escola que eu estudava não podia estar correndo que tinha sempre quatro ou cinco [...], coordenador que ficava no pátio na hora do recreio, que não deixava a gente ficar brincando, correndo, que a gente brincava mais era sempre correndo! O negócio era essas regras aí chata, regra chata o que atrapalha uma criança correr” (EA16 – MSI, 2018).*

Por isso que a maioria [dos jovens] não estava na escola no ato da infração; aqueles que estavam matriculados não ficavam concentrados nos estudos ou nas tarefas da escola,

apenas utilizavam o espaço, pela socialização com grupos de amigos ou pela exigência social/familiar, ou seja, subjetivamente, nunca entraram na escola de fato. A insistência em permanecer no espaço escolar, mesmo sem a atenção às atividades escolares, possibilita o sentimento de aceitação social: “*desde que nasci aprendi para ter o que eu quero tem que passar pela escola [...]*” (BA8 – MSI, 2018). Entretanto, quando [um jovem] se envolve em infrações ou transgressões de normas, e percebe que a escola exige rotina diárias de atividades e, por vezes, não acolhe [esse jovem], eis então uma maior probabilidade de abandono escolar<sup>28</sup>.

Para analisar a relação entre escola e adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, busca-se debater o aspecto geral e as questões relacionadas à experiência escolar desses. Com isso, “[...] para entender o que está acontecendo em uma sala de aula, é preciso interessar-se pelo aluno na sua singularidade de ser humano, em particular por sua interpretação do que é escola, do que vale ser estudado [...]” (SILVA, 2009, p. 23).

A escola é um espaço importante que contribui para o desenvolvimento integral de qualquer indivíduo, mesmo com as nuances de exclusão e a reprodução do *status quo* com a finalidade de sustentar os interesses da classe dominante. Então, para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, público-alvo desta pesquisa, a frequência escolar parece-nos secundária quando focalizamos a escolaridade de cada adolescente. Desta feita, percebe-se no **gráfico 16** que dos 20 adolescentes entrevistados, 70% não estavam frequentando a escola antes de entrarem no CENAM.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

<sup>28</sup> Aqui o abandono está relacionado como um conjunto de fatores, assim como a situação de fracasso escolar. Não podemos utilizar nomenclaturas soltas para justificar faltas ou escolhas, mas aprofundar fatos e analisar as singularidades.

Os 30%, mesmo afirmando a frequência na escola antes de entrar no CENAM, não estavam envolvidos com os estudos ou com as tarefas escolares – gostavam da escola “quando saía para ir para quadra jogar bola” (EA1 – MSI, 2018), “de futebol” (EA11 – MSI, 2018), além de, “namoro, ficar namorando” (EA3 – MSI, 2018), “era ver as meninas, não vou mentir” (EA9 – MSI, 2018) e “que tinha [sic] os meninos para brincar” (EA5 – MSI, 2018).

Com base nas coordenadas das categorias de aprendizagens, observa-se que a maioria das respostas é proveniente de estruturas específicas de relações que estão cunhadas dentro do espaço escolar. Nas 19 respostas dadas, os adolescentes informaram que os maiores gostos na escola eram as *aprendizagens relacionais e afetivas*. Uma das respostas foi desta forma justificada:

*[...] gostava da atenção de todo mundo na sala de aula, ficava conversando com a professora, procurando saber mais e mais, tinha vez que queria até olhar pro livro da professora. - Não rapaz, tá aqui é tudo anotado não pode não! Conversava, perguntando outras coisas a ela, o que eu não sabia, conversava com meus colegas, gostava muito, principalmente na hora do recreio, ficava conversando, gostava muito da escola. (EA12 – MSI, 2018)*

Evidentemente, quando demonstram que gostam da escola, se sobressai a afetividade, já que importante são “[...] os amigos que via todos os dias, essas coisas” (EA7 – MSI, 2018) e/ou porque só iam à escola quando “tinha vez que era para jogar bola” (EA17 – MSI, 2018). Com isso, corre-se o risco de que esse gostar entre em contradição com a distorção idade/série que estes adolescentes estão. Quando é evidenciado pela a escola que o cumprimento das atividades escolares é foco principal naquele ambiente, ocasiona uma maior probabilidade à saída da escola. É apropriado compreender que a frágil concentração nas tarefas intelectuais na escola não propicia sentido e dificulta a permanência do jovem lá: “[...] na escola ia expulso direto, não fazia nada, ia pra escola bagunçar e namorar que a parte boa, né? Mais [sic] estudei um pouco até 08 anos” (BA3 – MSI, 2018).

Eles percebem que a escola como espaço de socialização entra em confronto com ações contrárias quando é necessário cumprir tarefas e apropriar-se de um saber que ultrapassa as tarefas básicas que são ler, escrever e contar. Quando mencionaram do que gostam na escola, além dos dispositivos relacionais, destacaram “ler, escrever, fazer atividade, educação” (EA18 – MSI, 2018) e que “eu gostava de ler, de escrever e jogar futebol” (EA19 – MSI, 2018). Os dispositivos relacionais se concentram no campo do

desenvolvimento pessoal do aprender a ser, da autoestima, do autoconceito, do senso de identidade e de outras buscas da plenitude humana por parte dos adolescentes, independentemente dos atos de infrações cometidos. Por isso a escola para eles é um espaço em que

*[...] tem colegas [...] que estava sempre com a gente ali, que gosta mesmo da gente, que nós já vai já na intenção [...] brincar com meu parceiro, criança, o cara está começando ainda em estudar, criança só pensa em quê? De brincar. Era isso que eu fazia, ia para a escola pra brincar, a estudar, quando a professora começava a explicar um assunto eu já me interessava. (EA16 – MSI, 2018)*

Percebe-se como o autor do trecho retoma a noção de ser criança dentro do espaço escolar: destaca o momento de acolhimento e aceitação, não se percebendo como adolescente dentro desse contexto, encerrando a escola já na infância. Para eles a escola encerra-se quando são compreendidos os assuntos básicos elementares (ler, escrever, contar), além disso, quando percebem que cada avanço de ano/série, bem como outros fatores relacionados a adolescência, são elementos de ruptura infantil para se redescobrirem numa nova estrutura biológica, psicológica e social do ser humano. Sobre isso, Charlot destaca que

Nos jovens, o universo da “aprendizagem” é dominado pela questão da relação com os outros. Para eles, aprender é, em primeiro lugar e sobretudo, desenvolver relações com os outros, ser capaz de se desenvolver no mundo, compreender a vida e as pessoas e, se for necessário, saber defender-se. (CHARLOT, 2009, p. 34)

E quando essa relação se contrapõe com a pouca compreensão das atividades escolares, desacelera os estudos, e ocorrem alguns fatores que sinalizam que a escola não faz sentido para eles. Sendo assim, quando tratamos com eles a questão da reprovação dentro do espaço escolar e antes do cumprimento de uma medida socioeducativa, percebemos nos relatos que a maioria dos casos é de abandonos e as faltas, e não de reprovação em disciplinas, mesmo que apenas alguns adolescentes mencionem as disciplinas como condição da reprovação, como em:

*[...] reprovei por disciplina, Matemática e História. [...] Não estudei fiz a prova só por fazer” (EA22 – MSI, 2018) e “[...] em Inglês, por causa de uma questão que eu não sabia, que estava em dúvida. Sempre tirei notas altas, 8,0, 9,0, 10,0. Na quarta série [...] a mínima nota que tirei foi 9,5” (EA16 – MSI, 2018), e “às vezes a pessoa está aqui estudando, aprende ali na hora, aí depois quando vai ver, não sei muito tabuada, aí quando chega na hora da prova não tem tabuada esses negócios eu embaraço e não faço as contas certas (EA20 – MSI, 2018).*

Entretanto, a maioria [dos sujeitos da pesquisa] destacou a reprovação como a causa de não conseguir terminar o ano: *“reprovei não, abandonei de estudar, parei de ir pra escola, não estava frequentando as aulas, aí como chegou ao final de ano, que meu pai retornou que ele não estava morando aqui em Sergipe, quando ele retornou pra cá, voltei aos meus estudos”* (EA15 – MSI, 2018). Percebe-se que aqui é pontuada a questão da ausência familiar quando o jovem afirma que só voltou aos estudos com a volta do pai para casa. Com isso, destaca-se a situação econômica da família, que se reestrutura com esse retorno. O que se coloca em questão a respeito da reprovação é a possibilidade da interferência de alguns fatores que os alunos enfrentam nas suas histórias de vida.

Dois elementos se destacaram nas experiências de reprovação desses jovens: a reprovação por nota não alcançada em disciplinas e a ausência de condições para terminar o ano. Logo, é preciso considerar que ambas dialogam, visto que a escola se torna espaço frágil de permanência e que esses elementos atingem tanto a questão familiar como a concentração nos estudos. Esses alunos na maioria das vezes continuavam matriculados, mas não frequentavam a escola. Algumas tentativas de retornos são evidentes, mas o abandono ocorre por decisão logo depois. No gráfico abaixo observa-se a porcentagem de reprovação alta quando destacamos os adolescentes que se envolveram com atos infracionais.



*Fonte: Elaborado pela autora, 2018.*

Nas entrevistas constatamos que dos 20 adolescentes, 95% informaram que reprovaram durante o período de escolarização, e o abandono prevalece nas respostas.

*[...] só vinha abandonando, mas nunca reprovei assim não quando eu estudava. [...] Só me matriculava e saía, não ia para o colégio. [...] estava no sexto com 11 anos, daí pronto. Ia para o colégio estudava a metade e saía na outra metade, aí no próximo ano também fazia isso, entrava e saía* (EA1 – MSI, 2018).

Outro fato importante, além da reprovação, que podemos evidenciar é a questão do

abandono, um elemento bem presente quando colocamos em questão o envolvimento do adolescente com atos infracionais. Sabemos que o abandono pode acontecer em qualquer situação de vida, principalmente quando falamos de classe menos favorecida, seja por causa de trabalho ou por causa da infração: “[...] eu tinha passado de série quando parei de estudar [...], um problema que tive lá na escola” (EA15 – MSI, 2018). Quando nos deparamos com adolescentes que estão envolvidos com infrações, a busca exacerbada do reconhecimento pode levar a atos de violência, que respingam na aquisição do saber – objetos-saberes –; o adolescente pode desprezar ações de aprendizagens intelectuais ou escolares para garantir um espaço de rebeldia e transgressão. Com isso, a escola se torna um lugar menos atrativo e sem sentido, evidenciando a contradição entre a concentração nos estudos e o envolvimento com a infração.

O abandono pode ter associação com o envolvimento com o ato infracional, entretanto esse abandono pode ocorrer até mesmo antes do cometimento: “eu reprovava porque não tinha tempo de ir para escola direito, porque estava trabalhando” (EA2 – MSI, 2018). Os adolescentes não associam a reprovação à infração, mas à falta de desejo de estudar, ao desinteresse, ao trabalho ou à falta de tempo. Percebemos que a maioria informa que estava fora da escola antes de cometer o ato infracional. É lógico compreender que as circunstâncias transgressoras podem ocorrer por meio das relações que são construídas na trajetória de vida de cada sujeito e pelo que foi aprendido nesse contexto. Sendo assim, o abandono pode ser *sintoma* da atual condição de envolvimento. Os 4º, 5º e 6º anos são os anos que se destacam pelas reprovações e abandonos, sobretudo o sexto ano, série limite de escolarização para esses.

*Reprovei 3 vezes. Uma no 4º e duas na 5º. Eu nem estudei no 6º ano, eu passei e logo quando cheguei no 6º eu parei de estudar. [...] não gostava de estudar. [...] Gostava, até chegar certa idade (EA7 – MSI, 2018).*

*Reprovei na 4º e na 5º. [...] Reprovei na prova que não passei (EA8 – MSI, 2018).*

*[...] Reprovei no 4º ano, no 6º. [...] Reprovei porque ficava fora da sala com os amigos (EA9 – MSI, 2018).*

*Só reprovei 1 ano por falta. Eu acho que foi no 6º ano (EA10 – MSI, 2018).*

*Rapaz, eu vim passar na 5ª série aqui agora, estava na 4ª série, reprovei muito (EA12 – MSI, 2018).*

*Reprovei duas vezes, no quarto e no quinto ano. Não terminava as provas*

não. (EA14– MSI, 2018).

*Reprovei uma vez na 5º série (EA16– MSI, 2018).*

*Reprovei [...] 5 vezes [...] no 6º. Algumas vezes por causa também de mudança negócio de família e outras vezes foram por motivo de não se interessar. Só reprovei no 6º ano. Eu estudava no SESI, depois fui para o colégio público, aí mudou a rotina. (EA18– MSI, 2018).*

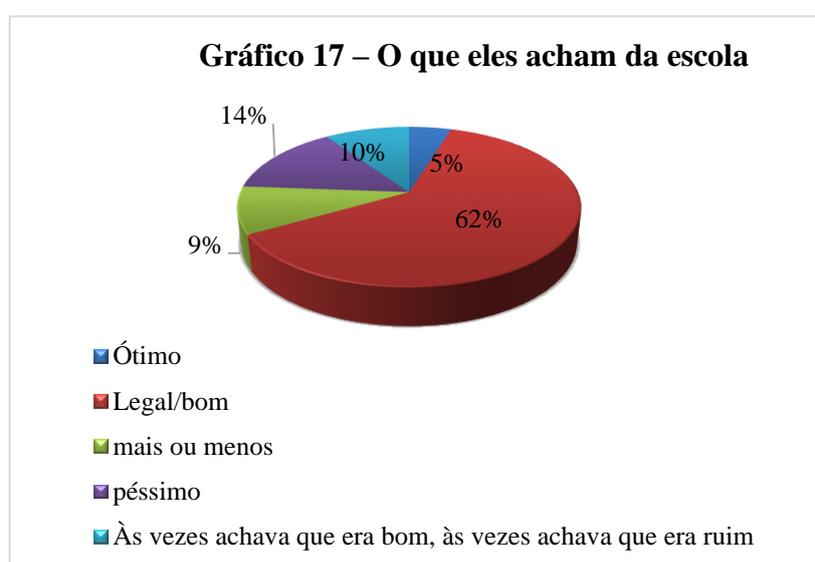
A maioria deles informa ter reprovado ou abandonado a escola no Ensino Fundamental (EF), entre o 4º e 6º ano. O abandono e a reprovação também se associam às inúmeras faltas, conforme informou o adolescente “EA19”, que reprovou três vezes no sexto ano: “*uma por causa de falta, uma porque reprovei mesmo e outra por que não tinha feito a prova. [...] Eu estava doente e não fui nesse dia pra escola. [...] eu faltava demais na escola, era uma escola pública, eu não queria saber, faltava sempre*” (EA19– MSI, 2018). Nas falas desses adolescentes se destacam o final do EF dos anos iniciais e o início do EF dos anos finais: “*eu saí da escola quando passei para a 5ª série/6º ano. [...] A professora era enjoada, ficava gritando também*” (EA6– MSI, 2018). Com isso, podemos enfatizar a ruptura da metodologia aplicada com professor/professora polivalente e o início de disciplinas apresentadas isoladamente com professores/professoras diferentes. Além disso, destacamos também o avanço da idade e outros fatores que entram na vida do adolescente, considerando as relações de amizades e a visão de mundo apresentada.

No referido contexto, o domínio do saber sistematizado que constitui a razão de ser da escola passa a ser um acesso remoto quando [o jovem] se depara com situações de vida adversas em outros espaços de convivência, pois a participação da família também institui, em cada indivíduo singular, ao lugar a ele atribuído na escala social, seja positivo ou negativo. Assim, reprovação na escola pode se dar por motivos como os mencionados por “AE18”:

*[...] primeiro ano foi mais pela separação de meu pai com minha mãe, aí me envolvi, ficou uma bagunça, aí fiquei com a mente fora do lugar. A segunda reprovação? Aí já foi um recomeço da família, ficou ainda um negócio, depois de três anos pra lá, algumas vezes foi nota, outras por falta. A terceira falta; a quarta falta; a quinta falta; [...] a sexta porque fui preso agora” (EA18 – MSI, 2018).*

Todos os adolescentes entrevistados pontuaram retenção no período escolar entre o 4º e 6º ano, o que demonstra que o envolvimento com a infração e a privação de liberdade se colocam como dois grandes obstáculos na continuidade escolar. Para aqueles que

informaram que antes da privação estavam estudando, a internação rompe o contato com qualquer relação com a escola. Em contraponto destacamos que nas entrevistas se constatou, como observa-se no gráfico abaixo, que 62% consideram a escola como ambiente legal, apesar da defasagem idade/série, das reprovações e dos abandonos. Com isso, podemos considerar que a escola, na visão dos adolescentes, passa a ser um espaço de apoio para a afetividade, além de considerar a reaplicação do discurso da sociedade em dizer que a escola é importante. O desejo de permanecer na escola também pode sustentar o discurso da escola legal, mesmo quando os jovens não podem permanecer nela por diversos fatores, dentre esses, o cometimento do ato infracional.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Observa-se que, ao agregarmos as respostas referentes a *legal* e *ótimo*, teremos 67% dos adolescentes que identificam a escola como uma experiência positiva, lembrando que os dispositivos relacionais são os destaques nesse espaço, como expressa o seguinte trecho: “*eu ia, tinha vez que não fazia nada, tinha vez que eu aprendia alguma coisa. Eu gostava porque a professora fazia brincadeira com os caras*” (EA17 – MSI, 2018). Isso indica certa contradição, pois, enquanto o ato de frequentar a escola é visto de forma positiva, os dados de abandono são relevantes. Além disso, a escola para eles se relaciona a uma situação de afeto ao invés representar um espaço de conteúdo escolares: “[...] *gostava porque a professora fazia brincadeira [...]*” (EA17 – MSI, 2018).

E, com isso, a escola é considerada por alguns dos adolescentes entrevistados um espaço de acolhimento, contudo esses adolescentes destacam apenas a importância da escola em um momento de diversão “*porque as pessoas se divertem, se distraem* (EA20 – MSI,

2018); “*escola é legal, porque tinha alguma coisa para a pessoa distrair a mente*” (EA1 – MSI, 2018), além de que “[...] *distrai a mente, a pessoa aprende muitas coisas, a rua não tem nada para ensinar, tinha muitas coisas na escola, que a rua não dá e nem oferece*” (EA12 – MSI, 2018).

As considerações feitas reincidentem em uma discussão a respeito da função da escola, promovendo-a a um lugar importante de aprendizagem. Para esses adolescentes a *rua* passa ser um local em que se aprendem coisas “ruins” – para “EA5”, “*escola para mim é o melhor na vida que tenho, aprender o que tenho e aprender na escola, para não andar na rua e nada de mal acontecer*” (EA5 – MSI, 2018); e, para “EA9”, “[...] *na rua só vai aprender o que não presta, na escola vai aprender o que presta, a estudar para ser alguém melhor*” (EA9 – MSI, 2018). Consideramos, então, que, para os adolescentes, a *rua* (como eles mencionam) e a escola são espaços de aprendizagem claramente distintos. A aprendizagem circula nesse processo de distinguir o que é bom e ruim, dada a sua situação de criminalidade, já que “ao retornar um passado cheio de erros, encontra-se a verdade num autêntico arrependimento intelectual” (BACHELARD, 1996, p. 17).

Com isso, o arrependimento pode manifestar-se nos relatos: “*eu aprendi na escola muitas coisas boas porque nela temos muitas coisas boas pra aprender. Eu abandonei meus estudos por ilusões da minha mente*” (BA10 – MSI, 2018). Desse modo, quando o adolescente pensa na escola, a primeira coisa que lhe vem à mente é sempre querer “*recomeçar a estudar*” (EA14 – MSI, 2018). Mas o que dificulta esse retorno? Muitas coisas, desde o não querer até o não poder. Ao não querer relacionamos o prazer, o sentido; no não poder incluímos o envolvimento com o ato infracional, pois nas observações diárias nos deparamos com discursos: “*Se eu voltar para a escola me matam, não posso ficar com a cara para cima*. Isso significa que o envolvimento com ato infracional perpassa por outras situações que atrapalham o desejo de voltar a estudar ou permanecer na escola. Como eles entraram em outro universo, que é o da criminalidade, estar na escola é ficar vulnerável a qualquer adversidade ou a qualquer ação de grupos rivais. O ambiente escolar se torna a cada dia distante, não constituindo um lugar de pertencimento. Eles sabem da importância dos estudos, pois recitam o que a sociedade fala, sabem das relações presentes na escola, mas a escolaridade não é prioridade. Esse é um dos fatores que contribuem para a distorção idade/série.

Outro ponto importante é que a escola passa ser um ambiente que ensina a ser *educado* destacando as formas relacionais das quais eles se devem apropriar:

*[Na] escola eu achava que era ótimo. Porque na escola aprendi a ser educado, na escola aprendi a fazer as minhas letras de música, o que eu tenho na verdade hoje em dia não posso dizer que tenho dinheiro, porque o dinheiro que eu tenho não é meu é de meu pai na verdade, o que eu tenho na verdade, [...] é meu talento de cantar, de escrever música (EA4 – MSI, 2018).*

É interessante destacar que, além dos dispositivos relacionais, podemos perceber que o aprender na escola pode se associar à aquisição da leitura e da escrita. Essa aprendizagem se torna o suficiente quanto à atividade intelectual na escola para esses adolescentes. É muito raro no discurso deles associar a vivência escolar a uma profissão que evoque outros objetos-saberes para um futuro mais seguro e eficaz.

Os atos de ler e escrever estão presentes nas falas dos adolescentes entrevistados como as únicas fontes de interesse na aprendizagem. Alguns pontuavam que a escola era legal “*porque na frente vai ser bom estudar, para o futuro [...]*” (EA8 – MSI, 2018), além de fazer “*[...] parte do futuro para se desenvolver*” (EA21 – MSI, 2018), mas percebe-se que esse futuro é incerto e pouco se associa a uma meta de vida. Eles aprenderam que não fazia sentido permanecerem na escola por muito tempo, mesmo sendo importante; a criminalidade é uma atração desleal apreendida na rua.

Quando destacamos a leitura e a escrita como o suficiente na escola para esses adolescentes, trazemos hipóteses de que a escola passa a ser *legal* quando o que é dado como suficiente faz sentido:

*[...] aprende a ler e a escrever, ter mais um conhecimento das coisas, é bom! A pessoa tem que ter os conhecimentos das coisas” (EA9 – MSI, 2018).*

*[...] eu só quis aprender mesmo o básico, a ler e escrever um pouco, saber de algumas contas, aí parei” (EA7 – MSI, 2018).*

A respeito de permanecer na escola, os adolescentes deixam claro que o tempo passou para os estudos, demonstrando viver sem perspectivas futuras ou que não conseguem seguir em frente. A esperança concentra-se apenas em alcançar um emprego para um futuro melhor, mas sem associar qualquer tipo de objeto-saber da escola. Eles falam desse futuro, mas nunca citam uma profissão de fato. Quando parece que não há em sentido em voltar à escola, eles agregam aos seus discursos o arrependimento pelo abandono escolar, pois além de a escola ser legal

*[...] o cara vai aprender coisas novas, coisas boas, mas na mente que eu estava antes não entrava isso na minha mente, agora que parei para racionar estou pensando que estou vendo que, se eu estivesse estudado não podia estar aqui nesse lugar, podia está com um emprego, fazendo uma faculdade, um curso, infelizmente estou aqui” (EA15 – MSI, 2018).*

Assim, poderíamos compreender que o arrependimento contribui para perceber um sentido na escola, a importância que eles enxergam na escola ultrapassa a atividade intelectual, representa outro caminho – o que esperamos quando iniciamos a nossa trajetória escolar é uma expectativa que transcende o desejo de aprender, contudo esse desejo se perde quando percebemos que outras formas de viver fazem mais sentido. Percebe-se que a escola, para alguns, não subsidia o que realmente esperam dela; assim, recorrem a outro caminho que, na situação de atos infracionais desses adolescentes, se liga diretamente a questões socioeconômicas.

Vivemos em um país em que, infelizmente, o foco principal da escola não é a aprendizagem, mas os instrumentos avaliativos quantitativos que orientam o caminho a partir dos indicadores, da exigência de se ter um diploma e também do controle da permanência na escola por uma única via – a nota. Ao perceber esse controle e a falta de sentido da permanência na escola, os adolescentes abandonam-na: “*eu achava bom no começo, mas depois fui enjoando e hoje em dia eu me arrependo, queria voltar atrás no tempo, mas ainda há chance para eu conseguir estudar (EA10 – MSI, 2018)*”. Já ao perceber que a escola pode ajudar a afastá-los da criminalidade, os jovens destacam que poderiam seguir outro caminho; eles percebem através do sofrimento que a sociedade valoriza aquele que realmente segue as regras sociais, mesmo quando estas regras os excluem.

Charlot (2009, p. 77) destaca que “acerca do princípio os alunos não têm dúvida: a escola é importante”. Sabendo dessa importância, observa-se que a culpa por não frequentar a escola se associa diretamente à situação atual de privação de liberdade, pois, se estivessem concentrados nos estudos ou até mesmo frequentando a escola, mesmo não direcionando seu interesse à aprendizagem, mas apenas às notas, poderiam ter tido outro caminho.

O adolescente passa a entender “[...] *que na escola a pessoa aprende outros tipos de coisa*” (EA18 – MSI, 2018), mas não consegue identificar quais as atividades intelectuais presentes nesse espaço, pois *muitas coisas* – atividades genéricas – não é um objeto-saber que podemos idealizar: “[...] *eu aprendi muitas coisas que eu não sabia que ia aprender, aprendia e muitas coisas na escola*” (EA19 – MSI, 2018). “Esta relação com a escola e o saber surge igualmente através da dificuldade que os alunos sentem em nomear conteúdos

de saber nos seus balanços. [...] reduzem o saber ao seu estatuto institucional” (CHARLOT, 2009, p. 80).

Assim, podemos perceber que a relação com a escola traz uma situação social dotada de modelos materializados, entretanto, alguns destacam um sentido mais amplo quando mencionam a perspectiva de vida e futuro, para outros, emerge um sentido mais específico e concreto quando indicam o aprender a ler e escrever. Refletindo sobre esse aspecto D’Ambrósio (2009) destaca

O processo de cada indivíduo gerar conhecimento como ação a partir de informações da realidade é também vivido por outro, no mesmo instante. A realidade é percebida diferentemente, isto é, as informações recebidas por cada indivíduo são diferentes. Obviamente, essas informações são processadas diferentemente e, como resultado, as ações são, em geral, diferentes. O comportamento e o conhecimento são, conseqüentemente, diferentes, muitas vezes conflitantes. (D’AMBRÓSIO, 2009, pp. 57-58)

Visando esse aspecto conflitante, destacamos que a escola também pode ser um lugar de aversão para esses adolescentes. O desinteresse pela escola e, conseqüentemente, o insucesso escolar podem se dar “*porque é chato estudar*” (EA11 – MSI, 2018), e, sendo assim, a relação com a escola se torna aborrecida. Os(as) professores(as) também são citados por alguns jovens. O adolescente “EA5” diz que a primeira coisa que lhe vem à mente quando pensa na escola são “*as falas da professora que ficava enjoando*” (EA5 – MSI, 2018). Nos relatos, são pouco mencionadas as práticas pedagógicas dos(as) professores(as).

*É péssimo estudar, muita coisa na mente. (EA3 – MSI, 2018)*

*[...] porque tinha umas professoras que falava alto com o cara, falava alto com a pessoa, não gostava e não ia mais para o colégio. (EA5 – MSI, 2018)*

*Para mim, péssimo. Porque não gostava da escola, muita gente é diferente dos outros. [...] porque eu estudava em colégio pago não gostava de estudar em colégio pago, preferia estudar no estadual. [...] porque era totalmente diferente dos outros era mais humildade. (EA13 – MSI, 2018)*

A relação com a escola muda quando os adolescentes percebem que esse espaço não propicia pertencimento, já que das 20 respostas dadas, 17 responderam como *péssima* a escola. Nas justificativas, três causas foram evidenciadas: informação, docente e relações. A primeira destaca uma ocorrência que se atrela diretamente aos conteúdos programáticos de cada disciplina e em que a dificuldade de aprendizagem passa despercebida. Isso contribui para as reflexões sobre a carga horária dos estudantes na escola, que os sobrecarrega com

conteúdo desconexo e sem sentido. O outro ponto aparece quando evidenciamos a atuação docente, pois, na relação educador-educando, podem existir alguns obstáculos de base que desencadeiam a dimensão essencial da presença (COSTA, 2001). Sobre esses obstáculos é necessário dizer que

Algumas vezes, o jovem em dificuldades apercebe-se de que não ocupa um lugar importante nas preocupações de seu educador. Que possibilidade teria de comunicar-lhe o que lhe está atormentando? Quando esta situação se prolonga, o que ocorre é o afastamento e a incompatibilidade entre o educador e o educando, gerando uma barreira difícil de se transpor. (COSTA, 2001, pp. 57-58)

Revela-se, assim, nessas circunstâncias, a importância de um trabalho educativo que considere a sensibilidade a certas deficiências das pessoas, valendo a pena atentar à questão dos insucessos escolares não pelas faltas sociais, mas por questões de interesse, prazer e sentido de estudar. A escola, para alguns, representa um futuro melhor, uma perspectiva de vida; contudo, para outros, a importância está em aprender a ler e escrever. Assim, percebemos que a relação com a escola tem um significado estável, entretanto releva sentidos distintos entre os adolescentes, ou seja, alguns destacam um sentido mais amplo, para outros, emerge um sentido mais específico e concreto.

Diante dos fatos observamos que, para os entrevistados, ir à escola, de uma forma geral, é *legal*, o que se contrapõe aos resultados de insucessos escolares e abandono. As singularidades dos adolescentes perpassam por dimensões diferentes e, em algum momento, a decisão de não ir à escola faz-se entender, não faz sentido continuar nela por alguma circunstância – o envolvimento com a criminalidade, por exemplo. A relação epistêmica com o saber se distancia da escola, ampliando sua aprendizagem as outras figuras do aprender e em dominar uma relação, pois “aprender é o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

No decorrer das entrevistas perguntamos aos adolescentes como se sentiam quando estavam na escola. Dos 20 adolescentes entrevistados, apenas um procurou não falar a respeito. Dentre as respostas, foram encontrados alguns argumentos positivos que dialogavam entre si. Os adolescentes utilizaram nomenclaturas diversas como *bem, tranquilo, normal, à vontade, alegre*, perfazendo um total de 65% de aspectos positivos, também mencionaram o sentimento de alívio, “*aliviado de não está na rua, quem sabe na rua o que iria acontecer*” (EA2 – MSI, 2018). A escola para eles se tornou um refúgio, um abrigo nas relações, um lugar de proteção, pois esses são adolescentes que estavam se

envolvendo em infrações ou já estavam mergulhados nelas – “*se sentia bem, com pessoas de bem, pessoas que queriam ver meu bem, davam conselhos para continuar estudando, nunca largar, que eu era um menino inteligente*” (EA19 – MSI, 2018).

As referências a *sentir-se bem* são mais frequentes, desta feita, essa boa relação com a escola se contrapõe ao alto grau de abandono destacado no perfil destes adolescentes, deixando claro que as figuras do aprender dos objetos-saberes não tinham destaque na escola. A importância da escola na vida desses jovens é evidente, porém a atribuição de sentido à ação de adquirir gosto pelas atividades intelectuais da escola não condiz com a situação real exposta de evasão e defasagem idade/série. O *sentir-se bem* na escola também é atribuído às relações afetivas comuns na fase da adolescência: “*me sentia bem. Porque tinha as meninas. Na escola o cara arruma umas namoradas [...]*” (EA4 – MSI, 2018).

Apesar da predominância dos dispositivos relacionais, três adolescentes destacaram a sala de aula e o estudo como aspectos positivos dentro da escola: “*Eu me sentia bem, ao momento que eu estudava*” (EA10 – MSI, 2018); “*cooperava, interagia com meus colegas de sala, os professores respeitava, era muito bom*” (EA12 – MSI, 2018). Mas, quando encontramos situações que pontuam regras, como cooperar, interagir, respeitar, nos deparamos com um espaço em que a apropriação do saber se tornou secundária; e, mesmo quando o estudar se destaca, é guiado apenas como controle de comportamentos desejados no espaço escolar.

Os adolescentes sabem disso e, quando percebem que esse lugar não condiz com a transgressão, eis aí o afastamento das atividades escolares e os insucessos na escola. Se eu sou um aluno *comportado*, tenho condições de, positivamente, chamar atenção da professora, ou seja, “[...] esta mobilização *para* a escola não garante de todo uma mobilização *na* escola, isto é, um empenhamento verdadeiro na atividade escolar e na apropriação do saber” (CHARLOT, 2009, p. 77).

*Primeiramente quando eu entrava na escola eu já ia naquela mente de ir estudar e aprender hoje mais e mais, aí quando sentava na sala de aula para ir estudar, por isso que sempre gostava de sentar na frente. Sentava na frente, a professora ia explicando, só explicava também para mim uma vez só, é tanto que sempre as professoras gostavam quando eu estava na escola, pedia para apanhar ela, saia deixava eu tomando conta, sempre fui esforçado nas coisas (EA16 – MSI, 2018).*

Isso caracteriza uma dimensão muito mais abrangente de aprendizagem, pois percebe-se que a escola para eles não tem sentido restrito. A função da escola passa a ser

ampla trazendo a condição humana em seu processo integral. A relação com o aprender está muito ligada às relações com o mundo, com o outro e com a singularidade das suas ações. A responsabilidade de permanecer na escola destaca o cumprimento de regras e as relações afetivas, associando, assim, a escola a comportamentos baseados em controle e punição, como é possível observar na fala de “EA1”: *“me sentia tranquilo, mas tinha hora que batia um tédio, não gostava, aí queria sair logo”* (EA1 – MSI, 2018).

Respostas negativas foram encontradas, contudo são pouco mencionadas. Um dos alunos disse que se sentia *“Enjoado”* (EA3 – MSI, 2018) quando estava na escola – isso pode refletir a questão sobre qual é o sentido, para esse adolescente, de permanecer na escola. Segundo Charlot (2009, p. 77), *“para que esta mobilização para a escola alimente uma mobilização na escola é preciso que o próprio saber (a formação, cultura) surja enquanto chave do futuro desejável antecipado”*. Se a escola não traz sentido para o adolescente, o desejo de aprender o conteúdo escolar passa a não existir, provocando, assim, o insucesso escolar. Alguns adolescentes destacaram que

*[...] às vezes se sentia bem, às vezes se sentia mal.* (EA6 – MSI, 2018)

*[...] Tinha vez que bem, tinha vez que não me sentia bem, eu saía fora para casa.* (EA17 – MSI, 2018)

*Tinha as vezes que eu vinha de casa se sentindo mal, sentia mal na escola, mas tinha às vezes que eu vinha bem e ficava bem na escola.* (EA21 – MSI, 2018).

Percebe-se que não é frequente encontrarmos relação entre sentir-se *bem* ou *mal* e a mediação através do saber; mesmo aqueles que encontram algum sentido em se sentirem bem na escola não relacionam esses sentir e o que eles retêm enquanto aprendizagem. Não demonstram clareza do que esperam da escola e do que esperam de si próprios nela. A maior parte das vezes, a intervenção através do saber não foi constituída; sendo assim, o que se observa nos relatos não é o saber, mas as relações afetivas que trazem como destaque o *respeito*: *“[...] na escola eu aprendi também a respeitar o próximo, eu aprendi a ler e escrever, eu aprendi muitas coisas [...]”* (BA2 – MSI, 2018).

Esses jovens não conseguem enxergar um futuro relacionado a um diploma, apenas pontuam *sair desta vida*, tratando de uma situação em que o *mal* está na rua e o *bem* na escola:

*[...] eu quando [...] conheci uma escola, eu ali aprendi que ali era melhor para nossa vida e aprendi que nunca na vida pode andar com as coisas erradas mais agora eu aprendi que na minha vida inteira aprendi que andar no lado bom é a melhor é a melhor coisa que tem na minha vida é estudar, trabalhar e ser alguém na vida [...]*” (BA5 – MSI, 2018).

A maioria das pesquisas sobre a Relação com o Saber se relaciona à lógica de o(a) aluno(a) querer ter um diploma, ter uma *boa profissão*, mas, nesses casos, esse(a) aluno(a) tem a ciência de que tinha que saber o mínimo necessário para passar de ano, não manifestando a aprendizagem como o centro do processo escolar. Podemos perceber que, para os adolescentes desta pesquisa – que estão cumprindo medida socioeducativa –, pela condição de privação e pela condição social em que se enquadram, seus relatos não se parecem com os da maioria das pesquisas a respeito da Relação com o Saber – nem a aprendizagem nem ter *boa profissão* ou passar de ano procurando saber o mínimo necessário estão presentes na maioria de suas experiências. A profissão é sempre proveniente de qualquer trabalho a partir do qual se possa ter uma vida digna, mas não aquela profissão que eles têm que buscar com os estudos na escola.

Desta feita, eles vão para a escola para aprender a passar de ano, limitando-a às funções de construção do conhecimento, o que corrobora com as pesquisas de Charlot (2001, 2009, 2013), que destacam que o aluno só vai para a escola para passar de ano. Assim, percebe-se que o objetivo do aluno é tirar uma boa nota na avaliação: *“[...] na escola eu aprendi que todas pessoas têm que passar pra ter o futuro bom. O mais importante é estudar e respeitar”* (BA8 – MSI, 2018). A escola é reflexo de todo contexto social, apenas reproduzindo o que se deve ensinar a um sujeito na condição de aprendiz para manter o *status quo*.

Quando eles destacaram do que menos gostavam na escola, o que mais ficou em evidência foi *“de estudar”* (EA7 – MSI, 2018); *“quando ficava dentro da sala de aula”* (EA1 – MSI, 2018); *“de ficar na sala de aula”* (EA21 – MSI, 2018). A sala de aula como espaço de saber e regras passa a ser um lugar de aprendizagem sem sentido e, principalmente, sem identidade com o aprender – do que não gostavam *“era de fazer dever, não gostava mesmo”* (EA5 – MSI, 2018). Alguns destacaram as disciplinas como motivo de não gostarem da escola, como *“Inglês. Quando tinha essa aula assim não gostava muito não”* (EA2 – MSI, 2018); *“Geografia, História e Ciências”* (EA6 – MSI, 2018); e a *“Matemática”* (EA9 – MSI, 2018).

Quando um adolescente diz que do que menos gosta na escola é de *estudar*, remete-

nos à ideia de que a função da escola – destacando aqui o processo de ensino e aprendizagem – distancia o desejo da obrigação; quando o jovem se concentra apenas na obrigação, a depender do tipo de atração se tem dentro e fora dela, há maior probabilidade de abandono. Mas, mesmo que o adolescente não gostando de boa parte das atividades intelectuais, a escola passa a ser um espaço importante, pois é um caminho para se ter um futuro melhor. A escola pode dar sentido para o futuro, mas não para o presente. Quando o sentido é apenas o futuro, passar de ano é a única ação mobilizadora nas escolas.

Os adolescentes que cometem ou cometeram atos infracionais costumam falar algumas frases de efeito a respeito da sua própria vida, como por exemplo: “- Sei que a escola é importante para ter um futuro melhor. - Ah! Deixe o futuro para depois. - Não sei se estarei vivo até lá” (DANTAS, 2018). Então o futuro é distante, e o presente passa não ter sentido, o que os leva ao insucesso escolar e ao abandono. As pesquisas de Charlot (2009) mostram que o futuro para os(as) alunos(as) é importante, por isso o desafio de permanecer na escola; entretanto, para estes adolescentes, o futuro não seduz o suficiente para que suportem os desafios diários que a escola propõe: “[...] em todo o caso a escola oficial, definida pelo ensino, pelo professor, as lições e os deveres, as avaliações. O que falta à instituição escolar é um presente” (CHARLOT, 2009, p. 80). Quando nos deparamos com situações diversas de aprendizagem, percebemos que o não gostar da escola passa a ser também rejeitar elementos presentes na escola

*Das pessoas, está entendendo, Viviane? Que quando ia para a escola eu ia para estudar, mas muita gente não vai para escola para estudar, muita gente vai para bagunçar, não gostava porque algumas pessoas iam para bagunçar. Ficava com falta de respeito com os professores, eu não gosto de desrespeitar o pessoal, eu gosto de sempre tratar o pessoal do jeito que o pessoal me trata, se o pessoal me trata bem, eu trato todo mundo bem. (EA4 – MSI, 2018)*

*[...] A professora mandava ler o bagulho no quadro, aí tinha vez que não gostava não, tinha vez que lia com vergonha. [...] o povo ficava tudo olhando, ela (professora) aponta se levanta para ler, aí o cara se levanta e todo mundo olhando para o cara, aí o cara fica com vergonha. (EA17 – MSI, 2018)*

As pessoas passam a ter um papel importante no processo de ensino e aprendizagem para esses adolescentes, a relação entre a escola e o saber aparece através da dificuldade de cada adolescente de compreender qual a função da escola. Alguns não gostam das pessoas que bagunçam, outros das regras, da ordem de fazer algo que os constrange. Para eles, a

escola passa a ser um lugar que não propaga sentido para poder continuar, o refúgio passa a ser o ideal. Mas, quando perguntamos o que se aprende na escola, os relatos destacam “*muitas coisas, a ler, a escrever, respeito*” (EA6 – MSI, 2018). As “*muitas coisas. O ensino [...] a escola aprende muitas coisas*” (EA3 – MSI, 2018) se tornam vagas para compreender a relação com a escola de fato.

Quando evidenciam em suas falas a leitura e a escrita, percebemos o que pode trazer sentido para eles, pois, conseguindo ler e escrever, a relação com a escola se limita a sobreviver na sociedade letrada. Mas, quando nem isso é viável, esses jovens se desvinculam totalmente da escola e do que nela pode representar o aprender. Isso pode ser percebido nas pesquisas a respeito da escolaridade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, para quem o analfabetismo é um elemento presente, com alto grau de ocorrências.

*A ler, a escrever, respeitar muitas coisas. (EA2 – MSI, 2018).*

*A escrever, a ler. O que eu aprendi. (EA5 – MSI, 2018)*

*Aprendo a ler, a escrever, a respeitar as pessoas, a ter educação. (EA7 – MSI, 2018)*

*A ler. (EA8 – MSI, 2018)*

*Se aprende a ler, a estudar, a escrever, a respeitar. (EA9 – MSI, 2018).*

*Rapaz, muitas coisas, aprender a ler, a escrever, saber escutar uns aos outros, porque o estudo, [...] às vezes até a pessoa com o estudo é difícil de alcançar seu objetivo, imagine sem o estudo. (A12 – MSI, 2018).*

*Tudo. A ler, escrever, fazer atividade, educação. (EA18 – MSI, 2018).*

*O que aprendi de mais importante foi o quê, a ler, pra saber a sabedora das coisas, e a escrever. (EA15 – MSI, 2018).*

Os adolescentes demonstram ter na escola o objetivo de ler e escrever, mas nem sempre esse objetivo é alcançado. A simplicidade dos relatos evidencia que o insucesso escolar anda junto com o não avançar na escolaridade, tendo como objetivo primordial apenas a aprender ler e escrever, pois “[...] *tem coisas que simples assim também importante que a pessoa não sabe, mas acaba aprendendo na escola*” (EA20 – MSI, 2018). A aquisição do sistema alfabético se torna, então, o principal objeto-saber na escola para esses adolescentes, que visam o encaminhamento das aprendizagens ligadas à vida cotidiana. Além disso, alguns só conseguem fazer menções indiretas a aprendizagens intelectuais ou

escolares. Em muitos relatos, referências precisas ao que se aprende na escola são ausentes; eles aprendem *“muitas coisas. [...] Na escola ensina tudo”* (EA13 – MSI, 2018).

Deparamo-nos também, com constância, com relatos em que o adolescente diz que na escola aprende *“a ter respeito, educação, ser responsável pelas próprias coisas”* (EA19 – MSI, 2018), ou que na *“[...] escola aprende estudar, educação”* (EA11 – MSI, 2018). Não obstante, o adolescente “EA6”, curiosamente, conceituou Educação dizendo que *“educação para mim é ter educação com as pessoas, sempre respeitar, [...] a gente aprende em casa e na escola”* (EA6 – MSI, 2018). O adolescente “EA12” também conceituou “Educação” dizendo que é *“[...] ser uma pessoa educada, saber respeitar os outros no dia a dia, muita coisa, até o jeito de ser dentro de casa, é outra coisa”* (EA12 – MSI, 2018). Esses adolescentes atrelam a Educação ao respeito e à família, assim como o adolescente “EA10” quando diz que na escola o que aprendeu de mais importante foi justamente *“a ser educado, primeiramente, a escola ensina a educar, primeiro vem de casa essa educação, a escola ajuda muito, aprender, falar [...] a língua portuguesa certa, a mãe ensina, muitas coisas”* (EA10 – MSI, 2018).

Paulo Freire (2005) refletiu sobre a Educação e assentou a concepção filosófica e científica acerca do conhecimento que é colocado em prática. Para ele, a Educação é o processo contínuo de criação do conhecimento, transformando a realidade por meio da ação-reflexão-ação da condição humana. Vê-se, pois, que quando se fala em Educação, segundo Paulo Freire (2005), podemos relacionar duas condições: a Educação como instrumento da opressão ou a concepção problematizadora e libertadora da Educação. Considerando o que foi mencionado como caráter da Educação, como conceito geral de respeito, podemos perceber que, para os adolescentes desta pesquisa, a Educação se encaixa no ato de transferir valores, ou seja, a *“[...] ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição”* (FREIRE, 2005, p. 67).

Charlot (2000) coloca a Educação em uma perspectiva antropológica, considerando que *“nascer é estar submetido à obrigação de aprender”* (CHARLOT, 2000, p. 51). Desta maneira, o aprender pode adquirir um saber específico, atividades a serem dominadas, se apropriar das diversas formas relacionais, entre outros. Percebe-se que o conceito de Educação para os adolescentes liga-se diretamente às formas de se relacionar com os outros no mundo através do respeito. Charlot (2009) em sua pesquisa sobre os liceus, encontrou com mais ênfase nas respostas dois tipos de aprendizagens relacionais, reagrupadas em *conformidade* e *harmonia*. É extraordinário, então, deparar-nos com esses tipos de

aprendizagens tão apreciadas pelos adolescentes, visto encontrá-los em situação conflitante de transgressão. Isso só prova que esses adolescentes não vivem vinte quatro horas em ações criminais, portanto é importante tomarmos cuidado para não colocarmos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa – ou qualquer ser humano na condição de transgressão – na categoria de criminoso. Fazendo isso, corremos o risco de enquadrá-los em um grupo estereotipado, criado socialmente para difamar uma parcela da sociedade que já se encontra marginalizada pela classe social, tornando-os objetos e esquecendo da condição humana do ser.

Esses adolescentes, assim como outros discentes de qualquer escola, tiveram que *aprender o respeito* para agradar a uma sociedade que reproduz enlaces históricos da moralidade. São essas as expressões que, na relação com a escola, perpassam as situações de aprendizagens absolutas, mais do que, especificamente, um saber, uma disciplina. Poucos ou nenhum deles pontuam objetos-saberes e o desejo de aprender, pois todas as vivências na escola ocasionam, de alguma forma, os dispositivos relacionais, cuja “questão relacional está no seio das suas relações com a escola” (CHARLOT, 2009, p. 79).

Para nossa surpresa – pela condição atual de atos infracionais – os adolescentes, seja nos balanços ou nas entrevistas, definiram a escola como um lugar em que “[...] *aprende a você arrumar um futuro para sua vida, para você estudar. [...] para a pessoa estudar e arrumar um futuro pra vida, né? Um planejamento de vida, né?*” (EA4 – MSI, 2018); “[...] *a pessoa que estuda tem tudo na vida*” (EA10 – MSI, 2018). Eles sabem da importância da escola, mas não se enxergam nela. O caminho que traçam é o contrário da escola, por isso que algumas pesquisas destacam que atos infracionais e escola não combinam. As expressões que aparecem como *respeito, ser educado, aprende coisas boas* são ligadas à moralidade construída historicamente com discursos que aquele que pergunta quer ouvir. Sendo assim, nos deparamos com uma pergunta: O que a sociedade quer ouvir para tornar-me parte dela? Essa é uma pergunta que requer aprendizagem relacionais das quais se devem apropriar (CHARLOT, 2009). Assim sendo, na escola

*Aprende muitas coisas. [...] aprende a ser educado, aprende muitas coisas.*  
(EA14 – MSI, 2018)

*Aprende Educação, ao respeito, aprende muitas coisas boas, o cara para pra refletir, o cara não continua a mesma coisa que o cara aprende na rua, na rua já ensina outras coisas diferentes, na escola já aprende a uma educação, a respeitar o próximo, a muitas coisas boas.* (EA15 – MSI, 2018)

*Ah! Estudar, a você respeitar mais e mais, que o primeiro respeito que você tem que ter é os pais que tem que dar o respeito, para você aprender a respeitar o próximo. Através disso aí que minha redação que eu fiz aí está dizendo isso aí. (EA16 – MSI, 2018)*

Quando os adolescentes acreditam que na escola também devem aprender a *respeitar*, ousa-se entender que, para eles, as atividades intelectuais são secundárias e/ou não identificadas nas *muitas coisas*. A escola se torna lugar em que se aprende tudo de *bom*, segundo eles – o único sentido as relações afetivas. O que eles esperam da escola provavelmente não condiz com o que realmente almejam – quando se referem a *muitas coisas boas*, observamos que eles não conseguem compreender a função da escola. Por isso não fica claro para eles o que realmente a escola deve ensinar e o que eles podem esperar dela. Sendo assim, evidenciamos que aquilo que de fato não causa interesse na escola se torna alvo daquilo que não tem sentido para eles dentro dela. O insucesso escolar pode ser uma causa para o abandono, já que os sujeitos podem buscar fora da escola outros meios de aprendizagem que mobilizam e trazem desejos e, além disso, “podem-se encontrar distintos movimentos possíveis para o delíto enquanto produção de sentido” (OLIVEIRA, 2001, p. 64).

O temeroso é que a escola vem perdendo gradativamente o sentido crítico necessário à vida que enfrentamos hoje. A criança, o jovem, frequentam as escolas, mas não “vivem” a escola. As perguntas da escola não estão para serem respondidas ou descobertas no seu dia-a-dia, ou para lhes auxiliar a enfrenta-lo. “Escola é escola” para eles a vida é diferente. (HOFFMANN, 2001, p. 31)

O importante para esses adolescentes não é o saber, mas a *vida*. E, quando percebem que a *vida* pode ser encontrada fora da escola, acreditando de forma errônea não haver regras fora de lá, buscam no risco exacerbado um atalho para reconhecimento (OLIVEIRA, 2001). Para compreender essas questões, perguntamos então o que os adolescentes aprenderam de importante na escola e uma das respostas surpreendeu: “*nada que eu me recorde*” (EA1 – MSI, 2018). Mas quando perguntamos a este jovem qual a primeira coisa que lhe vinha à mente quando pensava na escola, ele disse “*vem a quadra, vem o recreio, o lanche*” (EA1 – MSI, 2018). As atividades intelectuais ou escolares não estão nos discursos dos adolescentes, o que traz à tona a negação em relação a função da escola, passando despercebida a sua especificidade. *A quadra, o recreio e o lanche*, na realidade, são atividades de fugas,

familiarizando-se com um espaço de convívio, afasta-se do seu objetivo, pois a participação do jovem na escola se dava porque ele “*gostava da hora do recreio, do intervalo*” (EA22 – MSI, 2018). Não que os dispositivos relacionas não sejam importantes, já que fazem parte da nossa essência e são necessários para aprendizagem, mas o que verificamos é o subterfúgio através dessas relações.

Nas entrevistas colocamos uma questão para reflexão, informando que durante anos as pessoas acreditavam que ir à escola só poderia causar sucesso na vida se estivessem levando os estudos a sério. A ideia era a de que, enquanto eles estivessem cumprindo as tarefas da escola, a vida escolar deles permaneceria normal, com sucesso, e nenhum dano seria causado, Mas, quando este percurso escolar fosse desviado, ocorrendo o abandono das tarefas da escola, quando restasse apenas o grupo de amigos, isso poderia danificar toda vida deles. Levando em conta esse aspecto, “A1” diz:

*[...] A escola pra mim, a pessoa ter uma vida melhor na escola também, a pessoa na escola a pessoa consegue tudo, porque a pessoa vai, primeiro passa pela escola nesse momento que é enjoado, para depois mais na frente a pessoa se formar em alguma coisa, porque primeiro para a pessoa se formar em alguma coisa tem que primeiro passar pela escola, se a pessoa não passou pela a escola a pessoa não vai se formar em alguma coisa, pode se formar mas não em emprego bom que a pessoa pode ter lá na frente. (EA1 – MSI, 2018)*

A escola é importante para o futuro e se torna *enjoada* no presente. Essa é uma frase clássica, que está em destaque em toda análise. Eles multiplicam o que a sociedade fala: “[...] *primeiro para a pessoa se formar em alguma coisa tem que primeiro passar pela escola*” (EA1 – MSI, 2018). No balanço de saber, A1 destaca que “[...] *na escola eu aprendi muitas coisas na educação física, era bom o recreio, era tudo importante*” (BA1 – MSI, 2018) e continua na lógica do divertimento, colocando a disciplina Educação Física nesse universo. O jovem não sabe qual o sentido da escola, mas acha que ela é importante porque a sociedade fala assim. Se ela diz, então, é respeitável. Mas, quando entra na escola e compreende o papel dela, percebe que não se enquadra naquele espaço enquanto lugar de atividade intelectual.

É extremamente importante entender que não estamos tratando de outros aspectos que existem na realidade escolar como, por exemplo, a exclusão, o aspecto socioeconômico, a qualidade do ensino, a reprodução social, dentre outros; mas permanecemos no objetivo de procurar entender o *lugar de fala* de cada sujeito e como eles se enxergam naquele espaço.

Aqui é o sujeito que tem voz, e não as faltas sociais que assombram a escola para justificar o insucesso escolar. O público desta pesquisa são alunos que, como enfatizamos já na primeira seção deste texto, demonstraram a defasagem idade/série, o insucesso escolar, o abandono da escola e, principalmente, o envolvimento com atos infracionais. Tudo está interligado às transgressões das normas e a escola faz parte disso, sobretudo quando buscamos saber qual o sentido que o adolescente encontra lá e qual a sua relação com a escola.

O adolescente “EA2” trata da escola como um espaço fulcral de *salvação*, pois, quando sugerimos que pense na escola, comenta: “[...] *era ficar na escola mesmo e não entrar nessa vida. Se eu estivesse na escola aqui não estava*” (EA2 – MSI, 2018). Para ele, o mais importante que aprendeu quando estava na escola foi “[...] *respeitar as pessoas [...]*”. Além disso, escola, para ele, “[...] *oferece um futuro*”. Mas que futuro? Provavelmente, um futuro sem transgressões. De fato, o essencial é a escola poder oportunizar aos alunos muitos momentos para expressarem suas ideias, procurando compreender razões das respostas reveladas pelos educandos. Segundo esses adolescentes, o respeitar faz parte da função da escola, mas quando a transgressão à norma social ocorre, o respeito se torna secundário, o que demonstra que ou a escola não fez seu papel ou eles não fizeram o deles.

A avaliação classificatória pode ser também um receio entre os alunos. Para “A3”, quando pensa na escola, se recorda da “*prova, o “bagulho” do negócio de prova. [...] É difícil*” (EA3 – MSI, 2018). “As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre as escolas” (HOFFMANN, 2001, p. 26). A verdade é que essa rede de controle reforça a conservação de uma escola para poucos. A sua relação com a escola é de autoridade e medo. Mesmo assim, o jovem destaca que o que aprendeu de importante na escola foi “*a leitura e Matemática*” (EA3 – MSI, 2018); ele evidencia como fulcrais os objetos-saberes, as atividades intelectuais ou escolares, deixando claro que, para permanecer na escola, deve haver esforço e compromisso, pois “*se a pessoa for interessada é o que pessoa tem na vida, o futuro da pessoa está ali na escola*” (EA3 – MSI, 2018). Mais uma vez, para ter um futuro, tem-se que passar pelo desafio do presente. Percebe-se aqui os quais os desafios pessoais pelos quais eles passam e os quais sentem na escola.

O adolescente “EA4” disse o que aprendeu de importante na escola foi “*a ser educado, a educação, na verdade a gente, isso a gente aprende em casa [...], na verdade mesmo, nós está indo para a escola para ser uma pessoa educada*” (EA4 – MSI, 2018). Já

no balanço do saber ele diz que *“na escola aprendi a ler e a escrever, aprendi muitas coisas na escola, aprendi a roubar com meus colegas na escola roubando lápis, caneta e depois para rua”* (BA4 – MSI, 2018). Primeiro ele fala que na escola aprende a ser educado, uma resposta genérica que desencadeia uma Relação com o Saber. Essa visão macro coloca a escola distante da sua função quanto às atividades intelectuais, mesmo quando os jovens informam que sua finalidade primordial são a leitura e a escrita. Não tiveram a oportunidade de prosseguir com os estudos, não entraram na escola de fato, não conheceram saberes presentes na escola, assim, a leitura e escrita se tornam referências para eles.

Pensamos que, à luz das considerações feitas, resulta claro que a aquisição da leitura e da escrita se coloca como atividade intelectual mais mencionada e importante na escolarização desses adolescentes. O dilema consiste na defasagem idade/série – razão pela qual o universo escolar deles ainda permanece como no início da escolarização. Vê-se, pois, que, quando perguntamos o que de mais importante aprenderam na escola, destacam-se *“ler, escrever e a jogar bola”* (EA6 – MSI, 2018), corroborando com a resposta ao balanço do saber *“eu também aprendi na escola a ler e a escrever”* (BA6 – MSI, 2018). Diante do exposto, “EA6” ressalta que a escola é *“[...] bom, porque aprende a ler, a escrever, a ser alguém na vida, ter trabalho porque, hoje em dia, sem ter estudo não está tendo trabalho, tendo estudo não está tendo, imagine quem não tem”*.

Mesmo tendo barreiras para continuar com os estudos, percebe-se que o *trabalho e um futuro melhor* são os objetivos que se destacam e causam maior interesse pela escola, já que, *“[...] o estudo é muito importante”* (EA8 – MSI, 2018), *“aprendi é que o estudo é muito importante, sem o estudo não funciona nada”* (EA8 – MSI, 2018). Eles têm consciência de que o conhecimento é fulcral para que sejam inseridos na sociedade que vivemos (sociedade capitalista) e para que satisfaçam a necessidade de consumo existente. Logo, pensar em escola também os conecta ao estudo, apontando mais uma vez o que aprende de importante na escola *“a ler, acho mais de importante a ler e a escrever”* (EA7 – MSI, 2018), já que *“[...] sem ler a pessoa não é nada, ninguém sabe nada”* (EA9 – MSI, 2018).

O adolescente “A9” também relaciona a escola a adquirir um bom emprego no futuro, visto que quando pensa na escola fala de *“[...] estudar, arrumar um trabalho melhor de alto nível”* (EA9 – MSI, 2018); para ele, *“a escola pra mim é boa, a pessoa vai para estudar para arrumar um trabalho melhor, [...] um trabalho de alto nível, ganha mais do que um trabalho”* (EA9 – MSI, 2018). Já para “A10” *“só de pensar na escola a pessoa está indo para aprender alguma coisa, é uma coisa boa à escola”* (EA10 – MSI, 2018). Um destaca

o trabalho e o outro a aprendizagem: proceder assim seria acreditar que ir à escola pode causar sucesso na vida se estivessem levando os estudos a sério. Muitas pesquisas a respeito da Relação com o Saber trazem esses dados, relacionando a escola, principalmente, a futuro e a trabalho. O jovem “A16” fala diretamente de uma profissão quando pensa na escola, já que ele gostaria de ter continuado os estudos: “[...] *para fazer o curso de advocacia, que eu queria ser era advogado*” (EA16 – MSI, 2018).

Este adolescente foi o único que mencionou uma profissão; os outros sempre citam *um futuro melhor, arrumar um trabalho bom*, mas nunca determinam o que querem fazer. Mas o adolescente “A16” tem um diferencial, já que desde cedo saiu da escola para trabalhar e não continuou os estudos porque precisava trabalhar, por isso que, quando perguntou por qual motivo estava fora da escola, ele respondeu:

*Já tem uns 4 anos. [...] Eu trabalho com prestação, trabalho com forro de gesso, pintura [...] eu aprendi através do meu esforço, vendo fazer, aí como minha vida sempre foi, está entendendo, esse bagulho de trabalhar, porque tendo dificuldade [...] aí minha irmã foi começar a morar comigo, estava trabalhando para sustentar eu e ela, meu pai trabalhava fora. [...] Aí comecei, a primeira coisa que fiz foi gesso, comecei a trabalhar com gesso, fui trabalhar primeiro de ajudante, aí vi o patrão fazendo, aí no outro dia antes dele chegar ao serviço, eu já estava lá forrando, até ele viu minha habilidade, me chamou para trabalhar já profissionalmente mesmo, o primeiro prédio que eu peguei foi no Jardins lá em Lagarto, fechei todinho, [...] fechei o prédio todinho, forrei de gesso, pintei o forro todinho, ganhei o primeiro dinheiro lá foi bem, [...], reiniciando a minha vida e assim foi indo, pagava também aluguel, pagava energia, água, essa dificuldade aí até hoje, por isso que eu digo, né? Quem tem seu sonho. (EA16, MSI, 2018)*

Esse adolescente não pode se dedicar exclusivamente aos estudos, e esses são jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo. Não podemos relacionar a atividade intelectual à situação apresentada, já que fatores sociais foram determinantes, nesse caso, para o abandono. O desconhecimento dos objetos-saberes a partir da dimensão epistêmica e do *distanciamento-objetivação* (CHARLOT, 2000) da atividade do aluno na escola estes saberes foram descartados a partir do momento em que outras variáveis sociais interferiram na realidade do adolescente, visto que a escola pode ser considerada um lugar de proteção para alguns e um lugar de risco para outros, devido às desavenças na criminalidade.

*[...] pra muitos é. Mas, [...] para mim, se eu for, aí ficar lá, aí de repente o cara é arriscado a morrer, já passei por isso duas vezes. O cara está com altas amizades ruins, o cara está em um canto, aí chega, não vai matar você, mas vai matar os outros, aí se você tiver no meio vai no meio. (EA17)*

– MSI, 2018)

De uma forma geral, esses adolescentes têm consciência que a escola pode ser importante – quando “A12” pensa na escola, a primeira coisa em que pensa é em

*[...] uma boa formação, um bom estudo, para eu poder alcançar meus objetivos” (EA12 – MSI, 2018)*

*[a escola] tira as pessoas da rua, ensina as pessoas que a vida não tem nada pra dar a ninguém, tem muita coisa de bom, ensina as pessoas [...]. (EA12 – MSI, 2018)*

Mas percebe-se que os condicionamentos sociais formam uma barreira que impede o interesse pelo conteúdo que precisam estudar na escola, visto que o objetivo de ter uma boa formação também não se torna desejo para mobilizá-los a alcançar um sucesso na escola e permanecer nela. Esses adolescentes têm consciência de que precisam ter uma atividade intelectual para obter um sucesso na escola e para permanecer na escola, pois “[...] se o aluno não tem uma atividade, claro que não aprende. Só aprende quem tem uma atividade intelectual” (CHARLOT, 2013, p. 158). Para isso, precisa-se de esforço e desejo. Esses adolescentes não ambicionam permanecer na escola, acabam abandonando-a e procurando outros meios de sobrevivência, um trabalho ou até a transgressão à norma social.

O que nos interessa é justamente a atividade intelectual do adolescente em sala de aula, procurando entender o motivo e o objetivo de *aprender/não aprender* dentro e fora dela. Sendo assim, é óbvio que, se um adolescente entra na escola e não tem um objetivo para permanecer e/ou se concentrar nos estudos, acaba abandonando e procurando outros meios de aprendizagem. Isso pode ser observado na fala do adolescente “A15”, que quando instigado a pensar na escola diz que a primeira coisa que lhe vem à mente é

*[...] que eu fiz uma “burrada”, de ter abandonado meus estudos para viver essa vida, que hoje eu só vivo de ilusão, que não volta mais atrás, né? Queria que voltasse atrás de ter meu sossego de boa, viver com minha família, sossegado, mas infelizmente não tem como voltar atrás. (EA15 – MSI, 2018)*

Percebe-se que eles sempre separam o aprender na escola do aprender na rua. Para eles, são duas coisas completamente diferentes, que apresentam caminhos díspares, pois quando mencionam a aprendizagem na *rua* relacionam isso a uma trajetória ruim. Mas, quando mencionam a escola, atrelam a essa ideia a uma coisa *boa*:

*A escola é importante, porque nós aprendemos muitas coisas boas, aprendemos a escrever, a fazer coisas que nós na rua com os amigos não ia fazer, não pensava em fazer, e com os amigos só tem coisas ruins de aprender, coisas boas, mas são poucas, mas aprende mais as coisas ruins do que coisas boas, um amigo influência a pessoa se perde logo nessa vida e acaba sendo preso, enfim... (EA19 – MSI, 2018)*

*Ah! Pra mim escola se eu pudesse estudar hoje ainda de novo estudava, porque a escola sempre traz algo bom para pessoa. [...] pra mim a escola é tudo. (EA16 – MSI, 2018)*

*A pessoa ir se dedicar mesmo naquilo, né? Deixar de fazer outras coisas pra ir para a escola, porque sempre quando a pessoa está ali se dedicando, aí tem um negócio para interferir, a pessoa tem que ir. (EA20 – MSI, 2018)*

*A aprender a ler, a escrever, a ser alguém na vida. O cara está nessa vida vê altos “bichos” morrer. (A17 – MSI, 2018)*

Vê-se que eles conectam sua própria imagem ao desespero de não poder refazer a vida, pois olham-se *no final de linha* como se tivessem perdido a sua essência e não conseguissem refazer o caminho por causa do envolvimento com a criminalidade – e associam esses eventos aos de uma *vida curta*. Dois adolescentes relataram, tanto na entrevista como no balanço de saber, o *roubo* no espaço escolar. Eles não associaram a culpa da escola ao aprender a roubar. Contudo, citam as relações de amizades no espaço escolar, bem como fora dela, para justificar o início da transgressão à norma.

*[...] os meninos pegava, pegava, roubava um lápis de um e roubava uma caneta de outro, aí eu aprendia, na verdade mesmo, foi como falei a senhora, pegava um lápis de um, pegava uma caneta de outro, aí comecei a praticar os furtos assim, aí quando cheguei na rua, aí o menino, comecei a se envolver, depois que eu cresci a mente mais aí comecei a se envolver, aí nós roubava carro, nós roubava moto, aí nós fazia vídeo, vídeo e botava no youtube, os vídeos de carro e moto roubado. Aí nós fazia vídeo roubando. (BA4 – MSI, 2018)*

Então a escola não é um lugar em que se aprende a transgredir, mas é um espaço de relações – se relaciona no depoimento do jovem a uma ação de uma história singular, mas como sintoma social, “o delito juvenil como atalho de reconhecimento e expressão de autonomia reativa” (OLIVEIRA, 2001, p. 31).

*[...] quando penso que não, apareceu uns colegas [...] me chamou para fazer um ato de roubo na escola onde eu estudava, aí fui e roubei a escola. [...] Aí meu pai chegou viu as coisas dentro de casa, como ele não apoia*

*estas coisas, ele foi o primeiro a me denunciar, aí levou os policiais lá, aí viu a mercadoria lá o computador, tela, som, aí a polícia pegou eu, levou para a delegacia, mandou pegar as coisas, quando chegou lá meu pai conversou com eles, meu pai tinha conhecimento com eles lá também, aí me liberou. [...] nunca mais fui naquela escola [...]. (EA16 – MSI, 2018)*

Esse depoimento aparece na epígrafe desta seção, ao retomá-lo aqui podemos destacar alguns pontos. Assim, percebe-se que a ação relatada no depoimento do adolescente pode acontecer em algumas escolas com o envolvimento com amizades na adolescência; contudo uma revelação como essa não é regular, o discurso até aqui retrata a escola predominantemente como um espaço importante, destacando como palavras-chaves “*educação, lealdade e igualdade ao próximo*” (EA18 – MSI, 2018), a escola “[...] *é um lugar que como se fosse uma casa para nós, né! Que você vai para a escola para você aprender alguma coisa, para você ter um futuro na vida como eu já falei para a senhora*” (EA4 – MSI, 2018).

Estamos diante de um grande contraste. De um lado, temos 100% de defasagem idade/série e do insucesso escolar do público desta pesquisa; de outro lado, a grande maioria se refere à escola como um espaço importante para ser alguém no futuro. Enquanto outros se arrependem, alguns, mesmo diante da importância da escola, dizem que “*é bom estudar para o futuro, mas não quero ir não*” (EA13 – MSI, 2018). A cada relato, uma contradição; a cada *lugar de fala*, um paradoxo, argumentos que contrariam os princípios básicos dos padrões escolares. Em tal situação, muitos se surpreendem quando reconhecem que a “*escola é um lugar de se aprender, um lugar que deve ser o de sempre, prestar muita atenção nas coisas*” (EA18 – MSI, 2018).

O aluno “A20” diz que a primeira coisa lhe vem à mente quando pensa na escola é que “*tem dias que a pessoa vai alegre. Eu sempre estudei, só nunca passei*” (EA20 – MSI, 2018). Quando esse adolescente fala que sempre estudou, entende-se primeiramente que ele estava concentrado nos estudos na escola, mas em seguida ele afirma que não consegue passar. Para ele, o estudar se resume a frequentar a escola, mas esse adolescente nunca entrou de fato nela. Para Charlot (2013, p. 159), “*só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso*”.

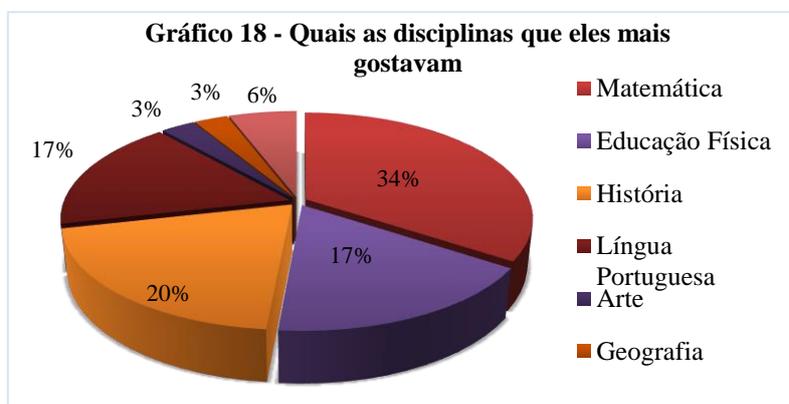
A problemática desses adolescentes diante da atividade intelectual escolar retoma o processo *epistêmico distância-regulação* que Charlot (2000) pontua como sujeito afetivo e relacional. Na escola prevalece a linguagem, construindo objetos de pensamentos distantes das experiências cotidianas, mas esses adolescentes atentam sempre ao *eu empírico*, no

processo de *distanciação-objetivação* (Charlot, 2013). Eles não construíram na escola um motivo que propiciasse a sua permanência ou concentração nos estudos para que obtivessem sucesso, já que procuram outras relações dentro dela, mas não a atividade intelectual.

Os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa não trazem nos seus relatos uma relação próxima com os objetos-saberes ou escolares, como diz EA1: “[...] *era muito difícil esse negócio de Sol, esse bagulho. [...] Por causa do conteúdo, também tinha o professor, aí não gostava, não gostava principalmente por causa dos conteúdos*” (EA1 – MSI, 2018). Os relatos são simplistas e direcionam-se apenas aos dispositivos relacionais e atividades intelectuais do início da escolarização. Como na categoria anterior, a ênfase analítica que nos orientou foi também representada pelas perguntas formuladas na situação de entrevistas e balanços de saber, possibilitando articulação entre os instrumentos de coleta de dados. Poucos mencionam o conteúdo de alguma disciplina para dizer o que de mais importante aprenderam na escola, mas o adolescente “A20” fez questão de pontuar que foi “[...] *inglês, matemática de algumas coisas, mas de inglês mais, o verbo To Be*” (EA20 – MSI, 2018). Mesmo sendo raro, chama a atenção a relação que esse jovem tem com a disciplina Inglês. Outro adolescente, “B19”, escreveu no balanço do saber por qual motivo gostava dessa disciplina:

*Em casa aprendi a estudar como minha irmã, quando ela ia estudar eu ficava ao seu lado perguntando as coisas a ela, daí nós brincava de professor e ela era a professora, aí passava dever e eu respondia e daí com ela eu aprendi a língua considerada mais difícil, o inglês, que eu achava difícil e depois que aprendi acho que é a mais fácil.* (BA19 – MSI, 2018)

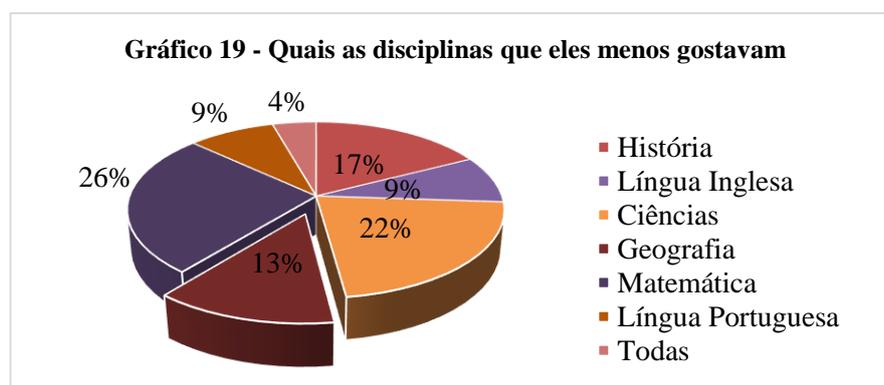
Perguntamos também quais as disciplinas de que eles mais gostavam e as de que menos gostavam e obtivemos os seguintes resultados, considerando que a maioria listou duas ou mais disciplinas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Observa-se que a Matemática é a disciplina que tem a maior ocorrência (34%) nas respostas dadas e, logo em seguida, vem a disciplina de História (20%). Essa tendência a preferir a Matemática nos primeiros anos da escolaridade, “*eu gostava mais da matéria de Matemática*” (EA8 – MSI, 2018) e os adolescentes “A1” e “A11” disseram que gostavam de Matemática porque “[...] *era bom de conta*” (EA1 – MSI, 2018); “*porque é bom fazer conta*” (EA11 – MSI, 2018), estaria associada aos conteúdos que demonstram maior proximidade com as experiências de vida, Porém, ao avançar na escolarização, os conteúdos matemáticos são apresentados como objetos de pensamento, se distanciando do *eu empírico* e constituindo um processo que Charlot (2013) chama de *distanciação-objetivação*.

Quando perguntamos quais as disciplinas de que menos eles gostavam, surpreendemo-nos com o fato de que a Matemática também teve maior ocorrência (26%) nas respostas. Em sequência, aparece a disciplina de Ciências (22%), que, para o adolescente “EA15”, “*é muito complicado, fazia muitas coisas, muita coisa para entrar em minha mente*” (EA15 – MSI, 2018).



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Vê-se, pois, que os conteúdos escolares não estão propiciando sentidos nem prazer, pois “só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender” (CHARLOT, 2013, p. 159). Alguns compreendem que a sociedade globalizada requer pessoas instruídas, e isso faz com que continuem estudando, outros não encontram sentido, mesmo sendo sinalizados da importância da escola e de permanecer nela.

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com os outros homens. (CHARLOT, 2000, p. 78)

Sendo assim, a escola tem que procurar cada vez mais atender as reivindicações sociais. Existem alguns desafios que a escola enfrenta devido à *estética juvenil globalizada*<sup>29</sup>, em que o consumo se transforma em um atributo de cidadania. A escola enfrenta dificuldades para compreender a incursão do capitalismo na vida humana e que esse determina um novo tipo de encarceramento das pessoas. Estamos diante de um grande contraste. De um lado, aqueles que conseguem ter sucesso na escola, mesmo enfrentando todas ponderações presentes no mundo globalizado. De outro lado, existe uma quantidade considerável dos insucessos escolares, que “ao mesmo tempo que pode se sentir fracassado na escola, pode experimentar a sensação de triunfo, liderando uma gangue no seu bairro” (CHARLOT, 2013, p. 166). Então, o *aprender/não aprender* perpassa todas as etapas da vida, averiguando a singularidade e sua perspectiva social. Dentre os desafios, destacamos as mudanças que estão cada vez mais evidentes, demonstrando que os/as estudantes estão indo à escola apenas para “passar de ano”.

A lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendem a predominar. (CHARLOT, 2013, pp. 60-61)

As práticas escolares, através dos enlaces históricos de uma política tradicional, condicionam os(as) estudantes a acreditarem que as atividades em sala de aula têm que ser conservadas. Percebemos isso quando perguntamos ao adolescente *se ele fosse professor como seria a sua aula*. A primeira situação destacada em sua fala, apesar das reivindicações e da aversão às regras da escola, foi essa: “[...] *teria prova, todos os professores têm que ter prova*” (EA3 – MSI, 2018). Caso siga um rumo desviado por ações que contrariam as resistentes ideologias tradicionais, o sistema faz com que o(a) estudante não perceba o seu condicionamento, permanecendo na ingenuidade. Uma das respostas de um adolescente foi:

*ia fazer todo mundo prestar atenção no conteúdo que estou passando, não tá pegando muito no pé, mas tem que pegar no pé, porque muita gente não presta atenção na aula, porque se deixar a vontade ninguém presta atenção do que estava fazendo, tem que pegar no pé, querendo ou não tem que pegar no pé.* (EA15 – MSI, 2018)

---

<sup>29</sup> Expressão utilizada por: DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e movimentos hip hop*. São Paulo: Annablume, 1998 apud OLIVEIRA, Carmem Silveira de. *Sobrevivendo no inferno*: Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 38.

Para eles, contrariar o sistema é *desarrumar* as tradições conservadoras e manter algumas ideologias políticas no poder. Esses adolescentes tiveram que *aprender* que as determinações ideológicas de conservação de poder de uma parcela da sociedade são mais importantes do que sua condição de ser humano. Quando dizem que *tem que ter prova*, fazem-nos pensar que “[...] a consciência dos jovens de meio popular está centrada em situações e nas relações com os outros, que elas permitem ou exigem, e não sobre a construção de um Eu reflexivo [...], muito reticente em se afirmar e mostrar uma constância identitária” (CHARLOT, 2009, p. 31).

É imprescindível considerar nesse sujeito, especificamente, o universo do saber nas dimensões epistêmica, identitária e social, destacando como parte importante o aprender sem, no entanto, priorizar um saber escolar. A escolarização dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa apresenta um histórico, segundo pesquisas, de defasagem idade/série. Ampliando o debate, nunca de fato esses sujeitos entraram na escola, eles desistiram de permanecer e/ou entrar, desistiram do que, basicamente, ela tem de oferecer.

Quando um adolescente diz que a aula dele “[...] não ia ser uma aula chata, uma aula que os alunos gostam, fazia de tudo para os alunos gostar” (EA8 – MSI, 2018), ele, implicitamente, caracteriza a escola como um espaço sem sentido, destacando apenas as aprendizagens relacionais, sem interesse nas atividades intelectuais dentro da escola. Não se observa uma mobilização atrelada ao desejo de aprender uma atividade intelectual. Assim, para poder se relacionar aos tipos de aprendizagem afetivas, adolescentes destacaram que, se fossem professores, a aula seria:

*Seria ótimo, gosto de conversar, interagir com as pessoas, dialogar, seria bom, [...] dialogando sobre as coisas. (EA12 – MSI, 2018)*

*Minha aula eu ia procurar entender meus alunos, acreditar nele, que ele vai ser uma pessoa, daqui pra frente, uma pessoa boa. Que ele vai terminar os estudos dele, vou estar sempre ali com ele [...], o que ele precisar vou estar como ele [...], sempre vou estar nessa aí [...]. (EA16 – MSI, 2018)*

*[...] Se um aluno tiver uma dúvida, a pessoa tirar a dúvida do aluno, está sempre ensinando a ler, explicando, explicando, explicando, explicando, e assim sucessivamente. (EA19 – MSI, 2018)*

Percebe-se que a função docente passa ser apenas de acolhimento, diálogo, interação, evidenciando todos os aspectos presentes no contexto familiar. Isso não significa que esses aspectos não sejam importantes, mas indicam que na escola as atividades intelectuais não

decorrem do prazer e do sentido. Além disso, podemos indicar que nesta análise a escola não evidencia um estereótipo negativo, mas percebemos distanciamento o que pensam dela e a construção do conhecimento. Logo, os alunos/internos não demonstram aversão pela escola, apesar – e isso já foi comentado, mas insistiremos – da grande evasão, do abandono e da defasagem idade/série.

É preciso levar em consideração o que acontece dentro do espaço escolar e os acontecimentos que contribuem também para a evasão e, conseqüentemente, para a defasagem idade/série. A sociedade passa por mudanças constantes, e a escola faz parte desse contexto, mesmo ainda reverberando o *status quo* do conservadorismo e desconsiderando a diversidade dentro da escola. É importante compreender que relações são estabelecidas dentro desses espaços para minimizar os obstáculos que surgem a partir das histórias de vida de cada aluno. Sendo assim, o *lugar de fala* do sujeito passa a ser um caminho de vigorar a função da escola e legitimar a sua direção, caso contrário, contribuirá, em parcela, para a evasão escolar.

*[...] Eu estava estudando no colégio pago, aí eu desci para cantar o hino, aí os meleques subiram naquele negócio de desce, a escada, aí não fui eu, aí o diretor pensou que foi eu, aí veio “zuadando” de lá pra cá aí eu falei que ele não era meu pai e nem a minha mãe, aí ele pegou e mandou eu pra casa, aí outra vez já a filha dele começou a zuadar, ela falou comigo que eu podia ir embora que eu estava passado, que eu já tinha feito umas provas já, aí eu peguei fui para a Estadual, aí peguei passei uns tempos também eu fui expulso também do Estado, aí pronto, daí pra cá não estudei mais não.*

**Pesquisadora pergunta:** *Por que foi expulso?*

*Por causa das brincadeiras, a professora fazendo um negócio de gincana, a gente com armada chutou a porta e pegou nela, por isso que nós foi [sic] expulso, aí também não fui mais não. [...]. (A13 – MSI, 2018)*

Esse é um acontecimento que pode demonstrar a compreensão das diferentes situações adversas dentro do espaço escolar, pois existem obstáculos que dificultam o entrelaçamento do conhecimento dentro da escola com a mobilização do sujeito em aprender, já que

*[...] não se trata de considerar obstáculos externos, como complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentsões e conflitos (BACHELARD, 1996, p. 17).*

Dentre muitos contrassensos que se ocultam sob o papel da escola – não conseguir sanar conflitos nesses espaços, optando pelo caminho, aparentemente, mais fácil que é “se livrar do problema” por meio, por exemplo, da expulsão –, interessa-nos examinar implicações que se relacionam mais diretamente com a questão da aprendizagem, seja dentro da escola ou fora dela, conectando-as às diferentes figuras do aprender (CHARLOT, 2000).

Sendo assim, pela busca da compreensão a respeito do ato de conhecer a partir das deliberações singulares e sociais, perguntamos aos sujeitos desta pesquisa o que a escola poderia ou poderá mudar no olhar deles sobre a vida. Um aluno/interno respondeu: *“Sei lá, professora. Eu seria outra pessoa, mais responsável, mais pensativo do que vai fazer, esses tipos de coisa. [...] A escola é importante, mas eu não gosto de estudar”* (EA7 – MSI, 2018). Quando aparece essa posição a respeito da escola, é perceptível que “[...] o aluno tenta diminuir as exigências desta instituição através da força, do estratagema ou da negociação e a questão relacional está no seio das suas relações com a escola” (CHARLOT, 2009, p. 79). E, quando o saber é mencionado, reflete diretamente no comportamento do(a) professor(a) e nos dispositivos relacionais (CHARLOT, 2000, 2009) que estão fundados entre docente e discente.

Tem vez que o cara se apega a professora, que tem professora que ensina e explica as coisas o cara, e tem outras não que vem com ignorância. Eu mesmo não escuto ignorância de ninguém não, não fico calado não para ninguém não. Eu estudava no Prof. Cezário Siqueira, eram 8 professores, só não gostava de Português e de Inglês, porque a professora era enjoada. A de português não explicava, nem nada e o de Inglês ela só gostava de falar alto. Os caras ficavam com brincadeira na sala ela mandava o cara sair e as outras não. Se senta! O cara se senta, fica calado de boa. E ela não, já não gosto disso, aí manda o cara sair, se não saísse mandava para a diretora. Eu gostava mais de Matemática, porque eu perguntava e ela explicava. (EA17 – MSI, 2018)

A percepção que o aluno tem do(a) professor(a), na maioria das vezes, não é considerável dentro do espaço escolar. Mas é importante destacar que apreciar a visão do alunado é um dos fatores cruciais para a construção do conhecimento, bem como é decisivo para o despertar do sentido e para a permanência e/ou entrada do aluno na escola. O docente passa a ser um agente importante na mediação do conhecimento; sem dúvida, há necessidade de sólida base científica, mas é imprescindível a formação da cidadania e da solidariedade social. Por isso quando Paulo Freire (1996) destaca os saberes necessários à prática educativa ele diz que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, p. 34). É

importante que a ação docente não possa contrariar o que se fala, pois “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, p. 34).

É evidente que parte substantiva da formação de professores – como a de tantos outros profissionais – deve necessariamente recorrer, da parte que se propõe a aprender, à disposição interior de sensibilidade e compromisso com o ato de educar. Sendo assim, Costa (2001), quando destaca o seu trabalho socioeducativo junto a adolescentes com dificuldades<sup>30</sup>, deixa claro o “fazer-se presente” (COSTA, 2001, p. 25) na relação educador/educando e afirma que “pela proximidade, o educador acerca-se ao máximo do educando, procurando identificar-se com a sua problemática, de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade” (COSTA, 2001, p. 26). Essa postura minimiza ou francamente elimina a possibilidade de evasão ou qualquer dificuldade na escola. Não estamos responsabilizando os docentes, mas tentando evitar um dos fatores que também podem dirimir pontos negativos que surgem nos espaços escolares, já que o docente, igualmente, faz parte desse contexto.

Responsabilizar a escola é depositar nela a esperança da harmonização social. Quando o sujeito se encontra fora dela, é descartado como ser humano e destituído do direito que lhe foi conferido a partir do contrato social.

*[...] se eu continuar mesmo na escola [...], terminar meu estudo mesmo, ela vai mudar tudo. Ela vai mudar minha vida, ela vai mudar meu serviço, vai mudar tudo, porque se eu estudar mesmo, pegar um curso [...], vou terminar meu estudo de advogado. Hoje dia eu posso estar aqui preso, mas amanhã posso [...] ser um advogado [...] está ajudando gente aí. Fé em Deus! (EA16 – MSI, 2018)*

Assim, percebemos que, quando perguntamos o que a escola poderia ou poderá mudar no seu olhar sobre a vida, para eles, a mudança de vida e um trabalho digno passam a ser de responsabilidade, exclusiva, da escola, isentando-se de qualquer culpabilidade nesse processo. Eles escolhem a escola para mudar de vida, mas não conseguem compreender a sua própria existência a partir do conhecimento, já que contemplam a escola para “[...] dá uma opção de trabalho, pra mudar de vida” (EA18 – MSI, 2018) e mudar “[...] o jeito de agir, o jeito de ser, o jeito de viver, muitas coisas, viver na sociedade sem está preocupado com nada, de boa, à vontade com tudo” (EA15 – MSI, 2018). É evidente que essas situações

---

<sup>30</sup> Antônio Carlos Gomes da Costa (2001) chama os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de *adolescentes em dificuldade*.

não pretendem negar o eventual valor da escola e os conhecimentos presentes nela. A singularidade também é destaque na relação com o aprender ressaltando as diferentes figuras do aprender (CHARLOT, 2000, 2009). Um dos adolescentes, em seu relato, disse que

*[...] é o querer da pessoa também em mudar, se a pessoa querer aquilo a pessoa vai ter que seguir em frente pra chegar aonde a pessoa quer, se não quiser também fazer o quê. [...] vai mudar a vida do cara, o cara vai aprender, aonde o cara chegar estudando, uma faculdade para ter uma vida melhor. Tudo, né! A escola é tudo pra quem quer estudar [...]. [...] Fora da escola o povo vai olhar estranho. (EA13 – MSI, 2018)*

Ele trata da importância do espaço escolar, inclusive da importância de ser aceito socialmente quando está estudando, mas também evidencia o sujeito e as suas escolhas. Ou seja, para ele, pode-se ter um emprego sem escola,

*[...] mas não é um emprego [com] condições financeiras [...] boa, né! Se o cara estudar, né! Vai ganhar umas condições melhor estudando. Sem estudar arruma um emprego, mas hoje em dia como as coisas estão, está ruim, até para arrumar um emprego, com estudo, imagine sem (EA13 – MSI, 2018).*

À luz das considerações apresentadas a respeito da Relação com o Saber na escola, podemos compreender que se tornou lugar comum apontar a escola como um espaço de *salvação*, mas, mesmo assim, para esses adolescentes – até pela condição do ato infracional – o espaço escolar não é o lugar de permanência. Isso é incoerente? Sim! Mas, essa posição é apenas uma recitação a partir de um contrato social regulamentado. Na ocasião, é importante reforçar sempre que a relação com a escola está muito mais conectada com a harmonização social do que com os objetos intelectuais escolares. Desta feita, debater os conteúdos escolares e a relação com o cotidiano resulta num instrumento básico, importante para o exercício da cidadania, considerando a participação ativa do sujeito na condição humana e tratando a escola dentro desse contexto.

### **6.2.1 Os conteúdos escolares e a relação com o cotidiano**

Este subitem terá, como pano de fundo, as respostas a duas perguntas das entrevistas:

I - Todo o assunto que se aprende na escola você pode aprender fora dela também? II - Os conteúdos disciplinares ensinados na escola são muito utilizados no dia a dia?

Nossa inquietação frente aos discursos vigentes acerca do envolvimento de adolescentes a atos infracionais se dá pela falta de engajamento [dos adolescentes] com as questões escolares e com os objetos intelectuais presentes nela. Esses adolescentes lidaram e lidam, pela condição social que indiretamente os aflige, com a dominação do esmagamento simbólico (CHARLOT, 2009).

Pela história de vida de cada adolescente alvo deste estudo, percebemos que esses sujeitos são considerados pela sociedade, indivíduos sem importância, sem valor. Mas, mesmo diante dos fatos, sempre permanecerão sujeitos, indivíduos que fazem parte do desenvolvimento histórico da sociedade humana, mediado socialmente pelos signos e pelo outro. E, através desta mediação, a aprendizagem, por meio das figuras do aprender, vem sendo construída pelas estruturas sociais, através da percepção singular, dentro de um coletivo já existente, agindo e, ao mesmo tempo, transformando o espaço em que vive pelo que aprende. Sendo assim, Rego (2010, p. 58), através dos estudos pautados por Vygotsky, diz que “[...] o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

Se esse desenvolvimento for apresentado como aprendizagens relacionadas às questões sociais, às identificações grupais, à relação com o outro, ao que é apresentado como oportunidades de vida e, por fim, ao móbil da criminalidade, o sujeito pode desenvolver comportamentos indesejáveis, desvio de padrão, longe do que se espera das para viver bem dentro de uma sociedade. O aprender se torna essencial no desenvolvimento do sujeito quando relacionamos as aprendizagens intelectuais e as aprendizagens cotidianas, incluindo-as naquilo que vivenciamos e alcançamos com o processo de mudança de comportamento adquirido por meio da experiência edificada por fatores relacionais e ambientais, através das diferentes figuras do aprender (CHARLOT, 2000). Quando perguntamos se todo assunto que se aprende na escola poderia ser aprendido fora dela também, percebemos uma dualidade nessas aprendizagens, como há na fala de “EAI”: *“acho que não. Porque na escola a pessoa vai para ter um estudo, que ali na escola já manda para a escola porque sabe que não pode aprender fora dela”* (EAI – MSI, 2018).

Percebe-se que o adolescente não conjecturou o *aprender*; numa perspectiva geral, como bagagem social, não compreendendo que a “[...] aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 1988, p.

113-115 apud REGO, 2010, p. 130). Ao mesmo tempo em que esse adolescente não entende o desenvolvimento do ser humano através da aprendizagem, vê a instituição escolar em *outro mundo*, sem fazer parte do contexto social, distante da realidade e não a compreendendo como uma ligação importante entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar.

Vê-se, então, que a escola, para eles, não faz parte do contexto social, tornando-se distante do entendimento plausível a respeito do *aprender*. Eles têm uma visão induzida do que se podem ser a aprendizagem na escola e a aprendizagem da vida, como eles informaram: “[...] *porque só se aprende na escola, vai aprender na rua o quê? Na rua só vai aprender o que não presta, na escola vai aprender o que prestar, a estudar pra ser alguém melhor* (EA09 – MSI, 2018); “[...] *Porque na escola tem pessoa para ensinar e na rua não*” (EA19 – MSI, 2018).

Quando discutimos sobre o que aprenderam na vida, esses jovens trazem aos seus relatos de imediato as estruturas afetivas, as aprendizagens relacionais e o desenvolvimento pessoal, apresentando tais aspectos como importantes; mas, quando comparamos os objetos intelectuais proporcionados pela escola e as aprendizagens cotidianas e, por estarem cumprindo uma medida socioeducativa, eles reproduzem aquilo que a sociedade quer ouvir para obter aceitação social. Acabam, então, reproduzindo o discurso de que na *rua* aprendem coisas *ruins*, o que justifica a situação atual de privação. Quando pretendem fazer essa comparação, mesmo aqueles que dizem que podem aprender fora da escola, trazem sempre algo que se refira à escola de alguma forma:

*Rapaz, de poder até pode [...], mas provavelmente, mais na escola. [...] Assim, uma pessoa que entende, sabe [...] ensinar tipo uma pessoa que abre um espaçozinho na sua própria casa, uma banca, eles ensinam também tipo ali na rua, [...].* (EA12 – MSI, 2018)

*Pode. Porque se caso tiver uma pessoa que entenda do assunto e a pessoa for prestativa, se interessar de verdade a pessoa aprende”.* (EA18 – MSI, 2018)

*Poderia, alguns na banca.* (EA13 – MSI, 2018)

Confundem-se quando tratam o assunto apreendido na escola como extensão dela, transportando-o para outros espaços, outras pessoas ou, até mesmo, esforços individuais. Segundo eles, pode-se aprender em “[...] *casa. Com nossa família* (EA2 – MSI, 2018), bem como podem “[...] *ler, o cara vai aprender a ler, o cara em casa testando, esse bagulho de matemática, o cara fica em casa treinando, o cara aprende também*” (EA16 – MSI, 2018).

Os esforços individuais surgem quando citam que basta “[...]saber pesquisar, né? A pessoa pesquisar e estudar a pessoa sabe” (EA20 – MSI, 2018). Nesta perspectiva, Charlot (2009) em sua pesquisa com os Liceus, trouxe-nos um ponto crucial que combina, perfeitamente, com as questões desta tese:

[...] a relação destes jovens com o mundo não é uma relação erudita, nem uma relação anômica relativa ao mundo sem referências. O mundo tem uma lógica, mas esta lógica incide numa implicação pessoal e de proximidade relacional e não numa ordem ‘objectiva’. (CHARLOT, 2009, p. 263)

Por isso que esses adolescentes apenas relacionam o cotidiano da escola com aquilo que parece, aparentemente, ser mais próximo da realidade. Segundo “EA3”, pode-se aprender “algumas coisas. A linguagem” (EA3 – MSI, 2018). Mas há aqueles que não conseguem identificar o que aprendem, uma vez que “pode aprender umas coisas e outra não” (EA5 – MSI, 2018) ou que respondem de categórica, com “não. Fora dela você aprende outras maneiras, entendeu? Fora da escola” (EA17 – MSI, 2018).

Os relatos demonstram, de uma forma geral, que a relação com os conteúdos escolares se concentra diretamente na dualidade entre a escola e a realidade. Contradizem-se quando nos relatos das anteriores destacam os dispositivos relacionais como principais aprendizagens dentro do espaço escolar, e, quando indagados se todo assunto que se aprende na escola pode ser aprendido também fora dela, sentem dificuldade de identificar essa aprendizagem fora do ambiente escolar.

Vemo-nos, pois, diante de um dilema ligado ao complexo conjunto de heranças culturais e de tradições científicas não acessíveis à população. Assim, ao perguntarmos se os conteúdos disciplinares ensinados na escola são muito utilizados no dia a dia, 48% dos adolescentes esforçaram-se por avaliar o peso de suas experiências cotidianas respondendo que sim; 33% disseram que não e 19% responderam que alguns conteúdos podem ser empregados no dia a dia. É interessante ressaltar que dois adolescentes ligaram os dispositivos relacionais ao respeito como principal comportamento aprendido na escola; um afirma que o respeito pode ser utilizado no dia a dia: “nem tudo, mas em umas coisas sim, a respeitar as coisas certas” (EA2 – MSI, 2018); outro adolescente diz que “pode. A Educação, respeito, muita coisa a escola ensina, muda a mente da pessoa, o modo da pessoa falar [...]” (EA12 – MSI, 2018).

Nesta perspectiva, cabe-nos confirmar a predominância dos dispositivos relacionais

nesta tese, mesmo diante de perguntas que destacam os saberes científicos, uma vez que “[...] a questão relacional está no seio das suas relações com a escola” (CHARLOT, 2009, p. 79). Compreendendo a história como eixo da disposição dos conteúdos escolares e a escola como instituição privilegiada do conhecimento, é possível perceber alguns adolescentes destacando os saberes na utilização no cotidiano: “*utilizava. Português*” (EA3 – MSI, 2018). Pode-se, pois, dizer que a necessidade de compreender o mundo em que vive leva aqueles que têm dificuldades na escola a se remeterem, no âmbito da vida e da sociedade, aos rudimentos das ciências sociais, concentrando-se, exclusivamente, no aprender a ler, a escrever e a contar como pré-requisitos da sobrevivência diária:

*[...] poderia utilizar. Por exemplo: a ler, saía e tinha que ler um ônibus pegar um ônibus, muitas coisas. (EA9 – MSI, 2018)*

*[...] claro, Matemática [...]. Se você aprende na escola, a gente não consegue aprender a ler fora da escola, se eu estou no ponto de ônibus, eu quero pegar um ônibus, se eu não souber ler, se eu tivesse aprendido na escola a ler, eu vou fazer o quê? Eu vou ficar perdido, né? Ai eu aprendi a ler na escola, o que serve para mim no dia a dia, eu vou pegar um ônibus eu vejo uma placa, eu sei aonde estou, qualquer coisa eu sei, é isso (EA4 – MSI, 2018).*

Essas manifestações separam a tarefa de um determinado grupo da sociedade e elementos dominantes intelectuais específicas de outro grupo. É claro que consideramos aqui um público com distorção idade/série, com histórico de evasão escolar, marcado pela exclusão e pelo desconhecimento da importância da produção da própria existência. Esse público deixa claro que o conteúdo apresentado na escola não é importante ou de utilização cotidiana: “[...] tem vez que o cara não liga pra isso” (EA17 – MSI, 2018). Resulta, então, uma expressa preocupação a respeito dos princípios éticos que devem ser também aprendidos na escola que são ligados à vida pública em uma sociedade democrática. Onde entra o entendimento do aluno do papel da escola diante disso? A escola consegue fazer esse papel? Se sim, faz-se compreender? Durante toda explanação dos adolescentes “[...] não têm nenhuma dúvida: a escola é importante” (CHARLOT, 2009, p. 77), mas, mesmo sendo importante, o distanciamento entre os objetos intelectuais e a vida cotidiana pode proporcionar o risco desses adolescentes reproduzirem apenas discursos sociais da importância da escola, mas sem saber, de fato, a função social desta, evadindo-se.

Quando mencionam os conteúdos que são ensinados na escola e de que eles utilizam no dia a dia, eles apenas destacam perguntas e respostas, mas não compreendendo o aspecto histórico-cultural da educação de forma macro:

*[...] poucas coisas, o cara consegue decifrar pra fazer uma conta, um negócio ou outro, o cara para pra pensar; vê um negócio tipo uma pergunta alguém faz uma pergunta, aí o cara responde, se o cara estiver na mente o cara responde tipo, perguntar qual espécie de homem você é, homem sapiens, esses negócios, o cara sabe responder por que o cara viu no dia a dia ali pode até esquecer algumas coisas, mas o cara tem pelo menos a ciência de alguma coisa. (EA15 – MSI, 2018)*

Alguns pontuam os saberes, mas de forma simplória, até pelo nível da escolaridade em que se encontram e pela evasão escolar: “[...] a Matemática mesmo, ela é em todo canto a pessoa usa a matemática, os números, tudo (EA16 – MSI, 2018).

Até aqui sugerimos, em rápidos traços, que o conteúdo escolar não parece, para esses adolescentes, ter uma ligação importante com a vida cotidiana, já que tudo o que eles destacam dos conteúdos disciplinares perpassa algo que se relaciona apenas à extensão da escola, mas não ao sentido da escola para vida: “[...] no dia-a-dia assim não. Mas, tem dia assim que na rua que a pessoa sobre aquele assunto que a pessoa estudou na escola, a pessoa lembra e já sabe” (EA20 – MSI, 2018). O fato de serem expostas reflexões tecidas a partir da experiência da não permanência na escola, considerando a distorção idade/série e o nível de escolaridade ainda baseado nos conhecimentos escolares mais rudimentares, confirma que umas das consequências da não entrada na escola é a não compreensão do papel da escola e da sua função enquanto formadora de princípios e conhecimentos necessários para o histórico-cultural da educação. Como decorrência, a escola é colocada como instituição *salvadora*, que apresenta participação significativa no trabalho reflexivo, mas, que passa ser um espaço que não ensina o que deve ser importante para eles.

### **6.3 A RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS/INTERNOS E O AMBIENTE ESCOLAR INTRAMUROS: PRIVADOS DE LIBERDADE**

As histórias singulares dos adolescentes parecem suportar um corte decisivo na trajetória de cada um a partir de seu ingresso numa instituição de privação de liberdade. É como se a internação lhes atrelasse ao passado e lhes tirasse o futuro, neutralizando o presente numa duradoura sensação de que as suas histórias de vida acabaram. É como se a existência principiasse com o aprisionamento, conferindo uma memória relacionada ao arrependimento, somada à incompreensão de si mesmo. Ouvir histórias de vida desses adolescentes é, de certa maneira, concretizar “a disciplina ‘fábrica’ indivíduos; ela é a técnica

específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2016, p. 167).

É verdade que a recorrência à analogia da vigilância hierarquizada (FOUCAULT, 2014) também na instituição escolar – independentemente de estar dentro de um espaço de privação – traz a complexidade de compreender a função social da escola. Imaginemos então o que ocorre quando essa escola se encontra dentro de um espaço prisional, compondo, então, a vigilância escolar institucionalizada somada ao poder disciplinar da sanção normalizadora de uma internação (prisão) que, nesta pesquisa, concentra-se na unidade de internação no Estado de Sergipe/CENAM.

Embora seja trivial a constatação do aparelho disciplinar nas instituições, focalizando também a temática do poder dentro das escolas, podemos, ao mesmo tempo, discutir nesse espaço uma formação escolar a partir da qual os alunos se apoderem das heranças culturais, modificando-as de acordo com suas possibilidades, anseios e idoneidades, além de um movimento regido pelos princípios éticos ligados aos ideais de uma cidadania democrática. Visto isso, vamos passar *a fala* aos principais atores desta tese, considerando como categoria desta seção *eu e a escola intramuros*, para compreendermos, através das falas e escritos deles, a diferença entre a escola fora e dentro do espaço de privação. Quando perguntamos se a escola dentro do ambiente de privação de liberdade é diferente da escola fora desse espaço, 53% informaram que sim, seguidos de 37% que apresentaram incoerências nas respostas e de 10% que disseram que não.

As incoerências se deram quando as respostas foram dadas como *não é diferente*, mas as justificativas apontavam diferenças, como em: “*eu acredito que não. Porque aqui é tudo trancado, [...] quando tem uma escola a pessoa fica à vontade pra ir, lá não, lá a pessoa não quer ir para o colégio, porque lá fica à vontade na rua*” (EA1 – MSI, 2018). Percebe-se que a diferença, mesmo que negada no primeiro momento, é direcionada à possibilidade de escolhas e ao direito de ir à escola ou não, visto que dentro do espaço de privação participar do processo de escolaridade passa a ser um veículo de liberdade com o intuito de sair das *grades* (alas ou alojamentos) – *grades intramuros*<sup>31</sup> – como uma estratégia de sobrevivência: “[...] *só é diferente porque nós está preso. E lá é outra coisa, que nós está solto, vai de casa mesmo* (EA19 – MSI, 2018).

Dessa forma, os alunos/internos se encontram impossibilitados de pensar o saber

---

<sup>31</sup> Expressão colocada pela pesquisadora para designar os alojamentos dos adolescentes dentro do CENAM. Além dos muros, existem as alas divididas por grades com espaços pequenos de locomoção.

escolar, visto que concentram esse pensar na solução de problemas presentes na realidade imediata; nesse caso, a escola se torna abrigo para minimizar o isolamento nas alas, aumentar a possibilidade de circulação, passar o tempo, dentre outras atividades. É claro que a escola não é imune aos problemas existentes na privação de liberdade, que estão sempre presentes, como possibilidade. Mas ela ocupa um lugar que pode viabilizar melhorias concretas nas vidas dos adolescentes/internos. Igualmente, quando perguntamos o que eles sentem quando vão à sala de aula na escola dentro do espaço de privação, alguns destacam que *“melhor do que estar preso, meio solto, né?”* (EA5 – MSI, 2018) e *“mais livre, porque fica muito trancado aí”* (EA7 – MSI, 2018).

O que tal visão obscurece é o fato de que os muros da instituição de internação e o espaço dos alojamentos e os muros da escola são, de fato, percepções diferentes, subjacentes aos discursos aparentemente consensuais sobre a necessidade de estratégia do sentimento de liberdade, como em *“eu se sinto livre, que eu saio mais do lugar que eu tou, um pouquinho, fico conversando, dialogando com os professores, pergunto uma dúvida, passam uma atividade, eu me interesse e foco naquilo”* (EA19 – MSI, 2018). O tempo ocupado na escola tem mais qualidade do que o tempo gasto em outras atividades possíveis de serem realizadas no espaço de internação:

*[...] se sinto legal, mais leve, com a mente mais de boa. Para aqui nesse lugar o cara não se ocupa com nada, o cara fica só na mesma o dia todo, o cara vem pra uma atividade, o cara já vai entreter a mente, já é uma coisa, já é outra, já volta com a mente mais vazia, de boa, legal.* (EA15 – MSI, 2018).

A internação de adolescentes nas legislações difere do da internação no sistema prisional; pela internação deve perpassar um atendimento de acordo com a comprovação da existência de estabelecimento educacional estabelecida pelo SINASE (BRASIL, 2012), considerando a particularidade da fase transicional da adolescência. Mas o movimento histórico que ramificou a pena privativa de liberdade destaca uma prática punitiva de reclusão social, não apenas de privação, mas também uma prática de isolar dentro da prisão, independentemente de que faixa etária de que o sujeito faz parte. Portanto, na internação de uma medida socioeducativa aplicada a adolescentes que infringem a norma, é cultivado o mesmo princípio estabelecido na história das prisões, do suplício – punição e disciplina destacadas por Foucault (2014). Do ponto de vista do isolamento, Foucault (2014) confirma dois modelos dos sistemas americanos de encarceramento adotados pela maioria dos

sistemas prisionais, o de Auburn e o da Filadélfia, que operam no isolamento como um silêncio absoluto, destacando a importância da entrega de si mesmo e a busca da existência da moralidade a partir da reflexão e da censura da consciência.

Foucault (2014, p. 230) diz que “[...] a solidão é a condição primeira da submissão total. [...] O isolamento assegura o encontro do detento a sós com o poder que se exerce sobre ele”. Isto posto, o isolamento nas internações de adolescentes segue, historicamente, o resquício do ato de aprisionar *indivíduos*, processados no aumento da vigilância e vigorando a ideia de harmonização da segurança social. Vê-se, então, que podemos compreender, nos relatos dos alunos/internos, a logística da *prisão* e o isolamento nas instalações por meio de grades. Destacamos como crucial para eles a participação na escola, mesmo dentro da instituição de internação, como uma possibilidade de socialização e liberdade: “[*é bom. Além de a pessoa sair, a pessoa se distrai a mente. Foca em um negócio, a pessoa não está sem fazer nada, aí quando vê um negócio de escola assim, aí a pessoa vai focando na vida*]” (EA20 – MSI, 2018).

[...] a prática escolar, ao se desenvolver em determinado contexto, expressa relações socialmente estabelecidas, além de refletir o que dela se espera ver concretizado naquela situação específica. Assim, a análise das condições concretas em que essa prática ocorre é fundamental para que se possa compreendê-la. Compreender a escola na prisão traz elementos para que se possa refletir sobre a escola para além dela, uma vez que a prisão diz respeito ao contexto social e às relações de poder e dominação nele existentes. (PENNA, 2011, p. 133)

Isso representa valor e estratégia de resistência e, no limite, a viabilidade de formação de pelo menos saberes rudimentares:

[...] eu vou para ver se relembro alguma coisa, do tempo que estudei. Porque o cara está muito tempo sem estudar, o cara vai fazer tipo o que uma carta, o cara se passa fazendo as cartas errar a letra, eu lembro que sei ler, não sei muito, mas escrever se atrapalha um pouco, muitas letras eu esqueço, o cara aprender alguma coisa, né? (EA17 – MSI, 2018)

Sustenta-se que aqui reside o desafio da escola intramuros, precisando caminhar na contramão do totalitarismo que os princípios da *prisão* impõem, já que o *sentir bem* dos jovens na escola dentro do CENAM se deve a situações como “[...] *estou indo, estou aprendendo alguma coisa, estou saindo da ala*” (EA9 – MSI, 2018).

Por isso que a maioria dos alunos/internos demonstram que se sentem bem, porque

mais importante do que a aprendizagem dos objetos intelectuais é a sensação de liberdade:

*[...] eu me sinto, assim, meio na sala de aula da rua mesmo e meio no CENAM. As duas coisas dividindo. (EA2 – MSI, 2018)*

*[...] me sinto meio lá, meio cá, porque estou preso, né? Fico pensando, a meu Deus, estou estudando, podia estar nessa hora na rua estudando, mas estou aqui, né? Me sinto assim. (EA8 – MSI, 2018)*

Assim, sem dúvida, a escola, nesse espaço, passa a ser um refúgio, como *locus* de possibilidades de minimizar a anulação do indivíduo provocados pelas grades: “[...] lá na escola eu não ia, mas aqui é diferente, lá na rua nem ia, mas aqui gosto de vim, pra aprender mais a ler mais direito, escrever” (EA6 – MSI, 2018). Acreditar nesse refúgio pode ser uma estratégia fundamental de aprendizagem para se encontrar como sujeito, identificando-se de imediato com o coletivo e difundindo uma ideologia que certifica a *mimese* da sociedade. Outros alunos/internos disseram que não era diferente estudar na escola dentro do CENAM porque os docentes “[...] trata nós bem da mesma forma, ensina nós, falam quando sair daqui a gente pode se matricular lá fora [...] então pra mim é mesma coisa” (EA12 – MSI, 2018).

Contudo, outros percebem a diferença quando destacam as fragilidades da própria instituição de internação, dentre elas estão as dificuldades de estruturação no processo de escolarização:

*[...] não têm aquelas coisas que a pessoa tem na sala de aula. [...] O professor tem vez que fala um monte de coisa, explica mais bem [...] lá fora. Aqui quando é pra fazer já vai fazer prova, não tem nem pra pessoa estudar nem nada, já vai fazer a prova, lá não, lá a pessoa estuda, lê. (EA3 – MSI, 2018).*

Vale lembrar que, no momento da entrevista com os alunos/internos, a escola, seguindo o calendário acadêmico, ainda não tinha retornado às aulas por série/ano. Sendo assim, todas as colocações a respeito da escola tiveram como referências os semestres anteriores (segundo semestre de 2016, os dois semestres de 2017 e primeiro semestre de 2018<sup>32</sup>), visto que os alunos/internos estavam recebendo o processo de escolaridade uma vez

---

<sup>32</sup> Explicação na SEÇÃO III desta tese, detalhado no subitem “A escola nas unidades de internação”.

por semana por falta de espaço físico e contingente de segurança, contrariando, de fato, as legislações e o direito a aprendizagem escolar.

*Na verdade, na verdade, no CENAM! No CENAM é porque nós não têm aula todo o dia, nós tem [sic] em quinze em quinze, em vinte em vinte dia, às vezes nós vai para a escola e não sabe quando é que ser a próxima aula. E na rua a gente vai para a escola, a gente vai para a escola na hora que a gente quiser, se quiser ir todo dia vai, se não quiser não vai, ninguém é obrigado a ir à escola (EA4 – MSI, 2018).*

*É diferente. Porque na rua tinha mais recurso, poderia ir todo dia, aqui não pode ir todo dia (EA9 – MSI, 2018).*

*É. Porque o cara vai frequentar direto, aqui nós frequenta, mas não é direto assim, só que na rua eu não vou não, posso estudar aqui, mas na rua não (EA13 – MSI, 2018).*

As análises anteriores, a partir do que os alunos/internos disseram, mostraram-nos que eles *aprenderam* várias coisas, mesmo que os destaques sejam os dispositivos relacionais e os saberes mais rudimentares. Nesse momento da vida, demonstram uma aprendizagem importante, pois se sentiam presentes no mundo, mesmo aqueles que tinham um envolvimento constante com a criminalidade. Porém, no espaço de internação, o aprender enfraquece, distancia-se mais ainda dos saberes escolares e das interações sociais tão cruciais para o desenvolvimento da linguagem e do domínio dos instrumentos simbólicos significativos para a aprendizagem. A sensação é de estagnação e o *aprender*, neste momento de reclusão, se resume à liberdade e a estratégias de sobrevivência apenas, apagando a fase da adolescência. Sendo assim, um dos pontos cruciais dos estudos de Vygotsky é que “[...] a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social” (REGO, 2010, pp. 25-26).

Pode-se, pois, dizer que a disciplina, a punição e o controle que marcam o grupo social dos sujeitos que estão internos agem sobre os aspectos psicológicos e sociais, e, se o sujeito não tiver resistência, pode ocorrer a inibição desses aspectos, acentuando a fraqueza e anulando-o enquanto sujeito. Por isso, quando enfatizam que a escola é diferente dentro do CENAM, dizem que

*[...] realmente é diferente. Porque aqui dentro o cara não se ocupa com nada, lá na rua já tem outras coisas para o cara se ocupar, mas se o pensamento do cara fosse para o cara está aqui dentro vindo para a escola aqui dentro, fosse lá fora, eu acho que hoje não estaria aqui não. (EA15 –*

MSI, 2018)

Assim, diríamos que a relação com a escola perpassa o despertar de uma razão crítica como forma de liberdade. Se, para o aluno/interno, a não desistência da escola fora daquele ambiente seria o caminho essencial para a *salvação*, então subtende-se que, para esse aluno, o cometimento do ato infracional não teria acontecido pela ação exclusiva da permanência na escola. Mas, mesmo em parte, podendo ser verdade – quando destacamos histórias singulares e a relação com o aprender –, o impulsionar das ações humanas perpassa as relações constantes de aprendizagens durante o percurso de cada sujeito, independentemente da sua permanência ou não no ambiente escolar, pois “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem [sic] a escola” (Vygotsky, 2007, p. 94).

Rego (2010, p. 57) destaca que, segundo Vygotsky, “[...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social”. A partir da concentração nos estudos, das realizações das atividades na escola, o desejo de aprender os objetos intelectuais, de fato, poderia ser mínimo ou, até mesmo, anular a possibilidade de se envolver com ato infracional (considera-se como fenômeno aprendido), dando ao sujeito a consciência crítica de suas ações e permitindo, previamente, sinalizar as consequências da atual condição da privação.

Sendo assim, sem pretender esgotar essa discussão, dada sua complexidade, perguntamos aos sujeitos participantes desta pesquisa se após o cumprimento da medida socioeducativa retornariam/continuariam com os estudos. Posto isto, 80% dos alunos/internos foram categóricos em dizer que sim, “*quando eu sair daqui eu vou estudar, com certeza*” (EA16 – MSI, 2018); seguidos de 15% que ainda não sabem o que acontecerá assim que saírem do CENAM, apesar de demonstrarem interesse em retornar à escola:

*[...] essa é a pergunta que não sei explicar não, porque não vou está estudando, ou posso está estudando, posso ir para outro lugar, voltar a estudar, mas aqui no bairro que moro onde eu reside, a tendência é não voltar a estudar não, se eu continuar aqui nesse lugar, mas se eu for para outro lugar é capaz de eu voltar a estudar, para ver se consigo alguma coisa na minha vida. (EA15 – MSI, 2018)*

Os 5% restantes informaram que não continuariam estudando, pois não têm interesse.

É importante frisar que esse debate a respeito de não ter segurança para retornar à escola é efeito direto das ações ilícitas do adolescente, juntamente com as desavenças entre

sujeitos e muita ameaça às suas vidas. Entendemos que essas são situações presentes na maioria da vida desses sujeitos, proporcionando, assim, um comprometimento de todas as atividades/ações que perpassam a vida do adolescente em pleno desenvolvimento psicológico e biológico. Nesse sentido, o comportamento de um adolescente que reflete diretamente com a criminalidade, poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (Vygotsky, 2007, p. 50)

Então, as reações dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação são refletidas na situação real de privação e de cometimento do ato infracional, afastando-se como sujeito histórico a objeto do Estado. Sendo assim, a vida é resumida à ação cometida e aos ajuizamentos assinalados. Para “EA17”, por exemplo, o retorno à escola só seria possível sob condições específicas:

*[...] se eu saí da cidade, porque se o cara for estudar lá, porque muitos olham para o cara não tem nada a perder não, não vai para escola não faz nada. Tem muitos que está com você, têm muitos que já julgam o cara, ninguém é Deus não, para julgar ninguém não, você pode ser o que for. (EA17 – MSI, 2018)*

Fica claro, portanto, que a escola e o envolvimento com a criminalidade não combinam, considerando que a distância entre elas é válida apenas para a classe de crime que podemos chamar de microcriminalidade<sup>33</sup>.

Para os alunos/internos, a relação com a escola se associa à possibilidade de melhorias na condição de vida, frente à expectativa nela depositada de se *tornarem melhores*. Mas é preciso deixar claro que essa ideia não é benefício somente de sujeitos que transgrediram a norma; o *tornar-se alguém na vida* também é estabelecido como meta para todas as pessoas que desejam entrar na escola. No entanto, a possibilidade de melhoria fica mais evidente nos discursos dos adolescentes/internos pelo contraste entre a escola e a instituição de internação. Verificamos, além disso, a justiça como outro elemento relacionado à condição atual de privação desses jovens quando um sujeito menciona que

---

<sup>33</sup> A microcriminalidade, segundo a jurisprudência, são infrações comuns cometidas por pessoas que, em sua grande maioria, não desfrutam de status social elevado, cometendo crimes que atingem o indivíduo isoladamente e, conseqüentemente, a família. Essa classe de crime é alvo das maiores punições pelo Estado e sociedade, superlotando as prisões e as unidades de internação para adolescentes.

quando cumprir a internação retornará à escola solicitando “[...] a juíza para colocar no colégio. [...]” (EA8 – MSI, 2018). Essa virtude, que potencializa a importância da escola, produz um efeito sobre a ideia de retomar os estudos: “[quando] sair daqui quero terminar meus estudos, arrumar um trabalho decente e ser um homem de boa qualidade, de bom caráter” (EA19 – MSI, 2018).

Percebe-se que o modelo epistêmico intitulado por Charlot (2009) *objetivação-denominação*, que trata da apropriação de um saber enquanto objeto, não é referência nenhuma para os sujeitos pesquisados. Isso demonstra que, antes de qualquer situação de conteúdo escolar, a vida desses jovens é permeada por diversas situações, o que faz, por exemplo, que seja possível verificar a seguinte fala: “a escola é importante para mudar de vida, independente dos objetos intelectuais ensinados” e “[...] preciso para ter alguma coisa no futuro, [...] ter um emprego, ter uma família, estas coisas” (EA3 – MSI, 2018). Mas o envolvimento com ato infracional pode oferecer riscos ao frequentar a escola, pois, mesmo querendo continuar nela, existem fatores decorrentes de violência e dos desentendimentos entre grupo rivais, o que dificulta a permanência desses adolescentes. Esse ponto é crucial para o não retorno à escola de alguns adolescentes que se envolveram e/ou se envolvem com o crime – voltar a estudar depende de muitos fatores: “[...] se tudo assim der certo, porque sobre o lado que tenho assim, sobre o bairro onde eu moro, eu acho que posso estudar, [...] eu vou estar na escola pensar algo melhor pra mim. [...] a pessoa sem estudo nem ninguém não” (EA10 – MSI, 2018).

Pudemos perceber que a escola estende as possibilidades genuínas de estruturação de um projeto de vida, o que estabelece uma alternativa legítima a esses adolescentes, com maiores opções de viabilidade. Por isso, quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa o que a escola poderia ou poderá mudar nos seus olhares sobre a vida, independentemente de irem ou não ir à escola, boa parte das respostas tratou, de alguma forma, de ter um futuro longe da condição atual:

*[a escola] pode me dá um futuro melhor, tipo assim, vou sair daqui hoje, aí vou voltar a estudar e lá na frente posso ter um emprego, avançar, porque sem estudo a pessoa não é nada, até hoje para arrumar emprego está difícil, a pessoa tem que ter estudo, tem que se formar, mas primeiro [...] tudo depende da escola no momento.* (EA1 – MSI, 2018)

Diante do exposto, percebemos a importância dada à escola dentro ou fora do espaço de privação de liberdade, já que as relações universais sobre os estabelecimentos escolares condizem com o revelar do papel da escola que autêntica diretamente o *ser alguém na vida*.

Essa importância é ainda mais enfatizada por um discurso dicotômico de *bem contra o mal*.

[...] *porque se continuar como estou passando. [...], se interessando de verdade, eu vou ser uma pessoa humilde, uma pessoa boa, ser outra pessoa de quem eu era.* (EA19 – MSI, 2018)

Fica evidente que, para alunos/internos, a escola “*pode mudar a vida para não andar nesse caminho mal*” (EA5 – MSI, 2018), além de ser possível “*ver o mundo de outro jeito, [...] sem violência, sem nada, só na paz*” (EA14 – MSI, 2018). A trajetória desses adolescentes, repleta de percalços, demonstra que a escola se mantém apenas como uma obrigação social de *tornar-se alguém*, mas não como espaço de conteúdos intelectuais.

Essa colocação sobre a escola fica mais evidente quando o sujeito está em um espaço de internação, o que maximiza todos os setores da sua vida, incluindo a função da escola. Por isso a relação com a escola ficará sempre vinculada à ideia de futuro:

*meu futuro, né, Viviane! Sem a escola não vou conseguir fazer o futuro, quantos aí que não estudou que querem estudar agora, às vezes pode estudar; às vezes não pode estudar, está aí trabalhando de gari, até para ser gari hoje em dia tem que estudar até o Ensino Médio.* (A4 – MSI, 2018)

Charlot (2009, p. 78), na investigação nos liceus profissionais de subúrbio, destacou o que parece-nos ter relação também com os alunos/internos desta pesquisa – na “maior parte das vezes, a mediação através do saber não foi constituída; ela não foi construída nem na família, nem pela escola”.

O que aparece nos relatos não é o saber, mas a ideia de futuro, principalmente no que diz respeito à sobrevivência e a *ser aceito* pela sociedade:

[...] *o cara estudando, o cara mais na frente tem alguma coisa para o futuro. Porque o cara arruma o emprego, [...], eu mesmo nessa vida eu nunca tive nada, o cara estudando, trabalhando, o cara tem alguma coisa na vida.* (EA17 – MSI, 2018)

[a escola] *pode tornar para ser alguém na vida, ter tantas funções, trabalho.* (A6 – MSI, 2018)

Todavia, para conseguir uma realidade de vida socialmente aceitável, minimizando, talvez, a margem social instituída, são necessárias a continuidade dos estudos e a aquisição de conhecimentos para passar de ano – e, conseqüentemente, ter um trabalho. A maioria dos adolescentes que está cumprindo medida socioeducativa, no entanto, não consegue avançar

de ano/série e é incluída nos índices nacionais de distorção idade/série e evasão escolar. Mesmo acreditando que a escola poderá, de alguma forma, mediar o conhecimento da historicidade humana, não se garante que ela possa mobilizar um sentido para que o sujeito possa permanecer ou entrar nela.

Os adolescentes destacam que na escola aprendem a respeitar os outros, relacionando essa função também à família, e mencionam representações sociais de *boas maneiras* e das boas palavras ditas para adequada convivência. Vê-se, então, que anseiam sair do estereótipo do que é *bom ou mal*. Os valores são apresentados pela escola, família e sociedade e se refletem nos discursos que tratam do que não se pode fazer e das regras sociais estabelecidas, nos discursos que controlam os cidadãos para que se usem de boas maneiras e convivam melhor em sociedade. Sendo assim, as transgressões às normas entrelaçam as *regras das boas convivências em sociedade* e o *descumprimento delas*.

Esse contrato perpassa, principalmente, a relação de poder (FOUCAULT, 2014), desde o nível funcional até as relações pessoais, fazendo com que uma parcela da população seja alvo constante de uma estruturação social injusta e cruel. Alguns lugares são alvos constantes da criminalidade e são estereotipados a partir da classe social a que pertencem aqueles que lá habitam. Já o espaço de moradia de outra parcela da população (classe alta), cujos habitantes também podem transgredir as normas, não se configura *risco para a sociedade*, pois o conceito de *criminalidade* foi construído socialmente para difamar a classe popular e favorecer o *status quo*.

Vários fatores podem ocasionar cometimento de atos infracionais, mas não podemos esquecer que os atos de violência são deliberados a partir de ações macro dentro da sociedade onde o sujeito aprende – por ter sido *isca* ou por pertencer a um estereótipo ou pelo móbil que é a razão de agir e se mobilizar para uma meta (CHARLOT, 2000). Sendo assim, a aprendizagem pode trazer uma compreensão das relações que levam ao cometimento do ato infracional.

#### **6.4 A RELAÇÃO QUE EXISTE ENTRE A DIFICULDADE ESCOLAR E A PRÁTICA DE ATO INFRACIONAL**

Para definir a possibilidade de referência para a identidade das infrações dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, propusemos elencar elementos que podem revelar se a dificuldade escolar dos sujeitos da pesquisa tem alguma relação com a transgressão de normas, bem como se a falta de concentração nos estudos os deixou

vulneráveis ao envolvimento com atos infracionais. Culmina-se, assim, em uma outra questão: a de discutir as posições dos adolescentes quanto ao fato de estarem ou não frequentando o espaço escolar no início do envolvimento com as infrações.

Já sabemos que o envolvimento com crimes e a frequência escolar são duas atividades que não dialogam e que a distância entre essas atividades aumenta quanto mais se mergulha em um ou em outro, ou seja, quanto mais o indivíduo se concentra em uma dessas atividades, mais se distancia da outra

*[...] ia sair da escola, ia focar só mais naquilo no ato. Estava fazendo coisas e coisas erradas. (EA19 – MSI, 2018)*

*[...] o cara quando entra nessa vida, o cara está disposto a tudo, né? Ou a morrer ou a matar, que o cara se envolve com pessoas com problema já na vida, aí já outras pessoas já envolvem o cara nos problemas na vida da outra pessoa, aí fica difícil para ela viver. (EA15 – MSI, 2018)*

Ambas as atividades estão em espaços que lidam com o aprender, pois, ao nascer, numa visão antropológica, “[...] estar-se-á submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 59).

As histórias individuais e sociais propõem o entrelace com o aprender para dominar uma estrutura coerente na condição humana através da Educação. Desta feita, “[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (REGO, 2010, p. 71). E, quando estamos destacando adolescentes, os sonhos e as ilusões conflitam com todas essas questões que lhes são interpostas. O espaço escolar é designado a pertencer ao crescimento intelectual dos sujeitos desde a infância e, obrigatoriamente, até a final do ciclo da escolarização. Nessa fase entra a adolescência e, se o jovem não se encaixar nas regras de permanência da escola, fica vulnerável dentro da sociedade, estereotipado pela posição social. Caso ocorra transgressão, entra na categoria de *criminoso, menor infrator, bandido*.

Acreditando que todas essas reflexões sejam capazes de nos levar pelo menos a questionar preceitos e a não os atribuir apenas às carências, seja qual for o tipo de carência em questão. É preciso demandar a posição de cada sujeito e as histórias singulares que viabilizam o seu processo com o aprender.

Desta maneira, perguntamos se os sujeitos desta pesquisa estavam frequentando a escola no momento do cometimento do ato infracional. Assim, 55% dos adolescentes informaram que não estavam estudando na época da infração, que já tinham saído da escola

antes do envolvimento. Essa porcentagem não se configura, aparentemente, como um fator determinante para o cometimento do ato, mas, ao analisar a distorção idade/série e a não continuidade dos estudos após o cometimento, observa-se um fator que precisa ser analisado. Mesmo aqueles 45% que ainda estudavam na ocasião não estavam concentrados nos conteúdos intelectuais disponíveis na escola nem preocupados com a capacidade formativa dentro dos sistemas educacionais, mas estavam, prioritariamente, pelos dispositivos relacionais, já que “[...] quando tudo começou, eu ainda estudava. Logo depois eu saí e fui internado na unidade” (EA15 – MSI, 2018).

Assim, sem dúvida, a não frequência na escola antes do cometimento da infração não confirma o motivo do envolvimento: “EA12” não estava estudando

*por causa das passagens que minha mãe não tinha muitas condições, aí estava vendo se arrumava uma vaga em um colégio perto, só que estava cheio, fiquei sem estudar e fiz um curso [curso de garçom]. (EA12 – MSI, 2018, grifo nosso)*

Sendo assim, 54% daqueles que não frequentavam a escola informaram que não foi por causa do envolvimento com o ato infracional que saíram da escola.

*[...] teria [me envolvido] não. Porque as influências é o que mais tem, foi através das influências que fui me perdendo cada vez mais. (EA19 – MSI, 2018)*

*[não foi] através do ato infracional que aconteceu comigo, que estou pagando, não foi através que eu estava na escola, que estava num grupo, isso e aquilo, eu saí da escola por causa do serviço, e foi através deste serviço que eu já comecei a se distanciar da escola, entendeu? Aí também fui conhecendo gente, mais ainda, mais e mais, aí veio uma influência que é sempre um amigo, entendeu? (EA16 – MSI, 2018)*

Verificamos que a escola, nos relatos dos adolescentes, é excetuada do conjunto de fatores que influencia a criminalidade, porém é preciso deixar claro que a falta de relação próxima com a escola e a não concentração nos estudos dentro desse espaço pode ser um fator de risco que leve à *microcriminalidade*, classe de crime alvo das maiores punições pelo Estado e sociedade, que superlota as prisões e as unidades de internação para adolescentes.

Em decorrência, coloca-se inevitável pontuar que as pessoas recitam que ir à escola pode causar sucesso na vida quando de fato se levam os estudos a sério. A ideia é a de que, enquanto o sujeito estiver cumprindo as tarefas da escola, a sua vida escolar permaneça normal, com sucesso, e que nenhum dano seria causado à vida do sujeito. Mas, quando há o

abandono das tarefas da escola, esse comportamento pode danificar toda a vida. Com efeito, ao perguntar aos adolescentes se, caso estivessem concentrados nos estudos, nas tarefas da escola, eles se envolveriam com a infração. Aproximadamente 90% responderam que não: “[...]se tivesse frequentando à sala de aula, se tivesse frequentando a escola, eu tenho certeza que minha vida seria diferente, não ia ter praticado esse ato infracional” (EA4 – MSI, 2018); “[...] porque tinha prestado atenção, teria mudado a mente” (EA18 – MSI, 2018) e “uma hora dessas estaria trabalhando” (EA9 – MSI, 2018).

Cumprido lembrar, portanto, que a saída da escola não é determinante para o cometimento de crimes, assim como as pessoas que permanecem nela também podem cometer infrações. Mas o que estamos procurando esclarecer é que o envolvimento com atos infracionais por parte de adolescentes está atrelado à categoria da *microcriminalidade*, que, em situação de vulnerabilidade, pode associar-se à não permanência na escola. Percebemos no relato do adolescente “EA12” que se destacam dois pontos cruciais, a saída da escola por causa do transporte e a exclusão do ambiente escolar. Isso se configura como um direito denegado.

Daí a importância do que Paulo Freire (1996) destaca a respeito da ação educativa quando aponta o conceito de igualdade como essencial e diz que essa ação deve ser compreendida em um mundo político, visando a plenitude da cidadania, pois “o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quando dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996, pp. 66-67). No entanto, as escolas não garantem uma formação consistente para assegurar uma classe que deseja resposta imediata para compreender a funcionalidade da sociedade, e a exclui.

[...] o Brasil apresenta uma precária situação de escolaridade e de mercado de trabalho para os jovens. Com isto, temos as pré-condições para uma exclusão estendida, uma vez que, sem escolarização e sem emprego, diminuem ainda mais as chances do jovem de periferia transcender as barreiras da segregação [...]. (OLIVEIRA, 2001, p. 52)

A igualdade entre cidadãos em face das leis, dos deveres e dos direitos da cidadania passa a ser lugar-comum quando realmente evidenciamos a realidade das desigualdades sociais, a necessidade do trabalho imediato e das ações de sobrevivência financeira. Existem vários fatores que causam envolvimento com a criminalidade, mas há aquelas situações que são estruturadas de caráter sistêmico, deixando os seres humanos vulneráveis e, ao mesmo

tempo, inserindo-os numa *categoria de crimes* (classe social), com nomenclaturas estereotipadas tais como *criminoso* e *bandido* para o sujeito. Além disso, essa é a categoria que fica mais vulnerável às prisões, pois foram estruturadas, exclusivamente, para atender uma relação de poder dentro da sociedade. Como Oliveira (2001, p. 58) destaca, “[...] a maior prevalência de jovens de baixa renda nessas instituições está relacionada a um viés ideológico na prática judiciária, levando a uma criminalização da pobreza ou a um possível racismo [...]”.

Pode-se, pois, dizer que a relação desses adolescentes com a criminalidade perpassa diversas situações envoltas nessa problemática, como destacado na fala de *EA15*:

*se eu tivesse escutado também a família, se tivesse escutado minha família e parasse para pensar, não fosse pela ideia de amigo nenhum, eu acho que hoje eu estava com minha vida realmente de boa, sem problema com ninguém. (EA15 – MSI, 2018)*

O envolvimento com atos infracionais, segundo os relatos dos adolescentes, se dá pela relação de amizade, no *espaço da rua/bairro* como precursor da transgressão. Mas submersas na problemática social existem instâncias indiretas de envolvimento, pois as relações com o saber e as relações com o aprender – ou seja, as relações epistêmicas e de identidade que este sujeito estabelece com o mundo – cruzam-se diretamente com as atividades do sujeito e suas ações em diferentes locais e tempo, mesmo quando o sujeito isenta tudo ao seu redor e se coloca como único culpado da ação, “[...] porque não foi por causa de ninguém que me envolvi, foi por mim mesmo” (*EA6 – MSI, 2018*).

Sendo assim, não devemos esquecer também do sujeito singular e do seu próprio movimento na sociedade. Quando englobamos todas essas relações como ciclo em volta do ser humano, as influências direcionam o que aprendemos e o que assimilamos através do sentido, guiando as nossas atividades como participantes ativos do mundo; e dentre essas atividades está, inclusive, um ato infracional. Por isso o adolescente que se encontra em vulnerabilidade social destaca que

*[...]é tipo assim, tem duas opiniões. O cara estuda, aí tem os caras saem para brincar, aí tem uns amigos de mau caminho, aí botam umas ideias no cara, [...] aí o cara tem duas opiniões assim. Que se você vai ou se você vai ficar, se você vai correr você vai pela sua mãe [...]. (EA17 – MSI, 2018)*

Com isso, a tese desta pesquisa, vem constatar que a história de vida desses

adolescentes, de características complexas de violência e cometimento de atos infracionais, perpassa por diversas situações peculiares, como as dificuldades com o aprender na escola e a não apropriação do saber. Com base nas coordenadas aqui apresentadas, é possível compreender que com a não permanência na escola e a não concentração nas atividades intelectuais dentro desse espaço o sujeito fica vulnerável a despertar outros sentidos e desejos. Esse despertar, a depender do grupo social em que vive e em que aprende, pode ocasionar a transgressão às normas. Do mesmo modo, o envolvimento com o ato infracional determina o distanciamento da escola e a ausência de sentido em ir à escola, independentemente de estar frequentando ou não o espaço escolar.

Leontiev (1978) salientou que “cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (p. 267 apud REGO, 2010, p. 49). O que aprendemos? Para nos tornarmos seres humanos, aprendemos tudo que nos mobiliza a fazer sentido, bem como o que é-nos apresentados (processo de ensino e aprendizagem). Segundo Vygotsky (2005), o desenvolvimento vem depois da aprendizagem num processo de interação com o meio. Seguindo a linha de Vygotsky, Rego (2010) diz que

[...] na perspectiva vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. (p. 62)

A atividade criminal pode ser um resultado do sentido/desejo de alguém, bem como uma sequela da desigualdade das classes sociais, em que se destaca como maior precursor a relação de poder (FOUCAULT, 2014) da camada mais favorecida. Porém, todas essas situações estão infundidas pelos princípios universais de aprendizagem, através das diferentes figuras do aprender, que o sujeito estabelece com os outros, consigo mesmo e com o mundo (CHARLOT, 2000, 2001, 2013). Vale ressaltar que o ser humano precisa tomar cuidado com o desconhecimento das estruturas de violência que são construídas socialmente, pois essa insipiência pode fazer com que o sujeito caia na *armadilha* de uma sociedade disciplinar e de controle, provocando uma estética juvenil globalizada e, nessa ocorrência, o sujeito pode procurar, exacerbadamente, o reconhecimento social (OLIVEIRA, 2001) como razão de agir para um crime.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa que é acusada de transgressora pode ter um ponto de vista diferente em relação ao próprio rótulo que lhe está sendo imposto pelo acusador. Tal o acusador, em função da própria limitação oriunda da unilateralidade do seu ponto de vista em conceber o estar no mundo daquele, não é capaz, muitas vezes, de perceber que o rótulo que ele impõe ao outro ganha novos sentidos e significados no uso e na apropriação que esse outro faz do próprio rótulo. (SILVA, 2012, p. 28)

As reflexões em que nos apoiamos nesta tese tiveram a intenção de contribuir para a análise da questão principal da pesquisa: Qual a relação que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação estabelecem com o saber? Para respondê-la, procuramos, no decorrer das seções, analisar duas dimensões – a Relação com o Saber e os sujeitos da pesquisa – para, por fim, nas análises e nas considerações, uni-las e definir como se estabelece essa relação.

Para o cumprimento de tal tarefa acreditamos ser necessário saber: *I - Do aluno, especialmente de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, qual o sentido de ir à escola?; II - Qual é o sentido de aprender quer na escola quer fora dela?; III - Qual a participação da família no processo do aprender/não aprender?; IV - O que aconteceu na trajetória escolar desses adolescentes para que viesse a ocorrer a não apropriação do saber?; V - As histórias de dificuldades com o aprender na escola pode ser um fator de risco que torna vulneráveis os adolescentes a ponto de levá-los à prática de atos infracionais?; VI - Qual relação existe entre o insucesso escolar e a prática de ato infracional?*

Neste texto foram destacadas questões norteadoras que buscaram indicar toda a dinâmica da pesquisa, e, ao longo das seções, procurou-se percorrer caminhos que se aproximassem o máximo possível da tese. Tentamos seguir por trilhas seguras apoiando-nos na Relação com o Saber e no embasamento teórico das medidas socioeducativas brasileiras. Os resultados apresentados nesta pesquisa delinearão o perfil dos adolescentes autores de ato infracional no que diz respeito às relações com o *aprender/não aprender*. E, pretendeu-se, com os resultados deles, cooperar com algumas reflexões destinadas a ultrapassar os debates sobre os insucessos e sucessos escolares.

Os sujeitos participantes desta pesquisa não são estimados, simplesmente, como alunos aceitos pela sociedade que estudam numa escola livre de qualquer privação, mas, sim, como adolescentes autores de ato infracional que enfrentam uma sala de aula dentro de uma

unidade socioeducativa de internação. Com isso, esta pesquisa veio instaurar um círculo virtuoso de aprendizagem, contemplando de forma articulada o ciclo presente nos relatos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação (**Imagem 2**): escola, família, rua (bairro) e instituição de internação (CENAM). Os adolescentes se colocaram no meio desse ciclo, confundindo papéis entre as instituições, definindo as figuras do aprender (CHARLOT, 2000) num mundo social de convivência, recitando representações do que não podem fazer e reproduzindo as boas palavras da escola.

**Imagem 2 – Círculo de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa**



**Fonte: Elaborado pela autora, 2019.**

A questão principal desta pesquisa vinculou-se diretamente aos resultados. Quando as decorrências [de aprendizagens] indicam os alvos do estudo, colocamos o adolescente/interno no centro do espaço escolar, demonstrando resultados que podem categorizar o *Eu e a Escola*. Várias pesquisas demonstram que adolescentes que cometem ato infracional têm baixo rendimento escolar e, além disso, um histórico de defasagem idade/série. Essa constatação nos revela, friamente, que apenas dois pontos são dados como importantes: ter ou não ter sucesso na escola, o que propicia apenas a aprovação e a reprovação através de dados numéricos. Foi preciso demonstrar nesta pesquisa que sujeitos, por circunstâncias da vida, se afastam da escola quando estão envolvidos com transgressões às normas sociais e que aqueles que ainda permanecem não estão de fato concentrados nos estudos ou nas atividades intelectuais da escola e, seguidamente, saem do espaço escolar.

Sendo assim, esta pesquisa ampliou o debate, através da teoria da Relação com o

Saber, para dizer que nunca de fato esses sujeitos *entraram* na escola, mesmo matriculados em algum momento da vida – desistiram de permanecer e/ou adentrar no que, basicamente, ela tem a oferecer. Mas que desistência é essa? Para compreender todo o conjunto de relações e processos, foi imprescindível considerar o universo do saber nas dimensões epistêmica, identitária e social, destacando como parte fulcral o aprender, sem priorizar um determinado saber ou o saber escolar. O *não aprender* foi relacionado à não aprendizagem escolar, sem sentido para eles – foram apenas destacados os dispositivos relacionais nesse espaço –, e o *aprender* foi relacionado às aprendizagens familiares e da rua (bairro).

### **A relação com a família e o bairro**

O nascimento de uma criança envolve uma série de preocupações em torno do seu destino. Eis a pergunta: como educá-las? A família é a primeira instituição em que a criança aprende as ações iniciais enquanto ser. Mas existe um sujeito que está imerso em um mundo de várias possibilidades de aprendizagem e se pergunta: qual será o principal filtro de aprendizagem que esse sujeito incluirá nas suas histórias de vida? Com isso, os sonhos e ilusões da juventude conflitam com a sobrevivência representada pela confusão de ideias; e a família, como lugar de aprendizagem, passa a redefinir os conceitos que dizem respeito ao acolhimento e ao amor verdadeiro.

Para os adolescentes participantes desta pesquisa, a família é o local de refúgio, e mesmo aqueles que de alguma forma não tiveram uma infância boa ou os que não tiveram família idealizam-na e a retratam como perfeita, sem problemas. Eles demonstraram esse desejo, eles aprenderam a recitar a função da família idealizada pela sociedade, mesmo às vezes não sendo essa real. O amor passa a florescer quando se está privado de liberdade e se sente a falta da família, afinal, por pior que seja o ambiente familiar, a privação de liberdade é bem mais dolorida. Percebeu-se na seção das análises que na rua aprende-se a *liberdade*, aprende-se tudo o que não é estabelecido como regra e função social, mesmo quando existem. Esses jovens não conseguem enxergar as regras sociais, então eles fazem da rua a razão maior do envolvimento com o ato infracional.

Não aprendem os objetos-saberes na escola, mas aprendem como sobreviver na rua e aprendem com a família, com isso constituem-nas como referências. O insucesso escolar, que perpassou todo o texto desta tese, não foi retratado aqui como falta, mas como

possibilidade de outros tipos de aprendizagem, considerando o *aprender* como foco principal. Na família aprende-se o *respeito* e a família resulta-se, para eles, como a instituição mais importante, mesmo àqueles que tiveram uma infância sofrida:

*Minha vida quando era criança foi muito ruim, doente com muita ferida, apanhava muito, minha infância foi toda ruim, perdi meu pai logo cedo, minha irmã, aí se revoltei [...]. (BA3 – MSI, 2018)*

A aprendizagem na rua, também associada aos dispositivos relacionais, torna-se *perigosa*, ocasionando aprendizagens ruins e integrando a criminalidade. Mas os jovens também relacionam esse espaço de aprendizagem com as brincadeiras de infância. Com isso, o aprender e o não aprender na escola estão interligados, sendo fatores de risco para o cometimento da infração. O que não se concentra nas atividades escolares na escola fica vulnerável a aprender outras possibilidades em outros locais de aprendizagem.

Eles estão na categoria das pessoas que não têm sucesso na escola, mas aprender é ser humano e não deve ser objetivado apenas como conteúdo escolar; eles não têm dificuldades na aprendizagem, têm preferências quanto ao que aprender e necessidades em cada preferência. Como espaços também de aprendizagem, a família e a rua (bairro) se tornam locais de destaques na vida das pessoas e não seria diferente na vida dos adolescentes. Para os sujeitos desta pesquisa, na família se aprende o respeito, já na rua, o desrespeito. Na família se aprende o amor, na rua, o desamor. Na família eles se sentem amados (mesmo não sabendo em qual nível), na rua sentem o julgamento. Na família eles não aprendem a infração, na rua aprendem com os amigos as possibilidades da criminalidade.

Uma parte da tese se concretiza aqui, pois as relações com o aprender perpassam as relações que esses adolescentes estabelecem com o saber e, com isso, a existência da infração se fortalece nos locais de aprendizagem. O ambiente faz parte e as ações se vinculam com a permanência nele. A busca pelo reconhecimento social, através da demanda do consumismo, influencia indiretamente o espaço em que convivem e se concretiza quando afeta o desejo singular na construção da identidade do sujeito. A influência pode ser a mesma para todos, mas a relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000, 2005) dependem também do ser singular e de suas histórias descritas no livro da sua vida.

### **A relação com a escola**

A escola para eles é importante, mas não há sentido em permanecer nela, pois não

gostam das suas regras. Quando definem a escola como importante, apenas destacam que é para ter um futuro melhor e desqualificam qualquer vínculo de interesse com os objetos intelectuais. Mas, mesmo sabendo que a escola representa um futuro melhor, esse futuro parece não fazer parte dos planos desses adolescentes, pois eles não conseguem almejar alguma profissão que necessite dos estudos. É como se esse mundo não fosse para eles.

Os adolescentes participantes desta pesquisa se encontram em defasagem idade/série e, quando não evadem da escola, não se concentram nos estudos dentro desse espaço. A escola não faz parte do processo de aprendizagem deles, uma vez que, como não evidenciam os objetos intelectuais e como também não apresentam um interesse em uma profissão que necessita de estudos a longo prazo, eles começam a encontrar outro sentido no aprender, através das diferentes figuras do aprender. Todavia, esse aprender traz outro desafio, que pode ser a porta de entrada para o cometimento dos atos infracionais. Sendo assim, percebe-se que esses jovens nunca entraram de fato na escola. As suas aprendizagens estão atreladas apenas aos dispositivos relacionais, definindo um mundo social de convivência.

Fica evidente nos relatos dos adolescentes o registro das atitudes adequadas para a convivência social (que se contrapõem, teoricamente, ao cometimento do ato infracional). Eles se encontram em situação de privação de liberdade por terem transgredido a norma social, subentende-se, então, que quebraram a regra social. Logo, demonstram em seus relatos um mundo social de convivência. Consequentemente, eles não relacionam o ato infracional à escola, pois preferem demonstrar nas histórias de vida que eles não são maus e que tudo que aprenderam de ruim foi através da rua (bairro) e não por meio da escola e/ou da família – recitando sempre as representações sociais da dualidade entre o bem ou mal. Eles não sabem de fato o que realmente se aprende na escola e respondem vagamente a indagações sobre esse tema com a necessidade de aprender a *respeitar o próximo* ou com *na escola aprende muitas coisas*.

É preciso destacar que, quando os adolescentes falam que a escola é importante e que nela aprende-se a *respeitar o próximo*, podemos relacionar esse fato a uma escola que esses jovens experimentaram quando eram crianças, ou seja, uma escola que está na fronteira entre o antes e o depois de entrar no mundo das infrações. É uma experiência de escola que ficou guardada na memória deles como algo ideal, algo que está inscrito num tempo já vivido, num tempo em que eles eram apenas meninos, vistos como apenas meninos e não como adolescentes cumprindo medida socioeducativa. Outro aspecto a destacar é que as atividades intelectuais apreendidas na escola, de uma forma geral, são relacionadas a objeto de saber

apenas *o aprender a ler e a escrever*.

Diante da força social da instituição escolar no processo de socialização dos sujeitos, os insucessos escolares, portanto, são um dos grandes problemas observáveis quando analisamos, especificamente, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Sabemos que esse fenômeno não é exclusividade de alunos autores de ato infracional, porém a falta de escolaridade, ou melhor, a defasagem idade/série deste público é um aspecto importante e recorrente conforme destacado no perfil.

Vale ressaltar que, ao longo da trajetória desses adolescentes, evidenciam-se a falta de oportunidades e as desigualdades que acabam limitando as possibilidades que permitem traduzir o reconhecimento da importância da escola na continuidade efetiva da trajetória educacional. Sobre esse aspecto, Charlot (2000) nos indica que

[...] a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. [...] eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. (CHARLOT, 2000, p. 54)

O insucesso escolar é real e a importância educacional não é colocada em prática por não se permitir a uma relação consigo mesmo, bem como a falta de oportunidades do mundo, como pulsão para mobilização de um sujeito. Mesmo os argumentos predominantes de uma relação de respeito com a escola são observados numa reprodução no discurso positivo sobre essa. Uma das questões observadas é a de que os adolescentes têm o entendimento da importância da escola, como se percebe em

*eu acho importante, porque se a pessoa de dedicar mesmo, a pessoa no final consegue, mas com a pessoa não para pra pensar e faz a coisa errada, aí depois a opção é tentar voltar o normal e, vê-se, presta mais atenção e continuar as aulas. (EA20 – MSI, 2018)*

Além disso, quando o sujeito se envolve com infrações ou mesmo numa sucessão delas, é bastante provável que a escola passe a ocupar o segundo, terceiro, ou talvez quarto plano na ordem de prioridades, por existirem outros atrativos que permitam resultados imediatos no mundo sem precisar da escola, que se trata de um investimento a longo prazo.

É importante também pontuar que participar da escola não é sinônimo de não transgressão, pois sabemos que continuar na escola e/ou ter um diploma não abonam qualquer tipo de personalidade desonesta futuramente. Mas assinalamos que, quando

estamos realmente concentrados nas atividades intelectuais na escola, fica mais difícil se envolver, no momento do processo escolar, com práticas delitivas. A escola ganha sentidos distintos na visão do aluno, sendo assim, percebemos que os sentidos que lhes são atribuídos podem indicar certa resistência, uma obrigação a ser cumprida ou, até mesmo, o não desejo pelo conhecimento escolar. Com isso, se realmente estivessem concentrados na escola, nos estudos, não teriam cometido atos infracionais.

### **A relação com a escola em espaço privado de liberdade**

As considerações elencadas neste subitem contribuem para repensar as relações do contexto escolar, em espaços de internação, considerando como essencial a possibilidade de uma escola transformadora. Mas a adequação do espaço escolar às unidades socioeducativas de internação relaciona-se com as especificidades do contexto em que essa escola se situa, sendo atravessada pela dinâmica interna de uma unidade de privação de liberdade.

A escola dentro desse espaço surge como um lugar único de refúgio entre os adolescentes, que estabelecem vínculo e tentam resgatar o tempo perdido, em consequência da possibilidade de acesso ao conhecimento. A escola dentro do CENAM representa apenas o resgate da importância da escola e do arrependimento de ter saído dela, mas percebe-se que, mesmo tendo a consciência de que poderiam ter feito tudo diferente se tivessem estudado, a maioria não consegue mais voltar a frequentá-la. Esses adolescentes não costumam atentar a um futuro a longo prazo, não conseguem entender a relação da aprendizagem escolar com uma profissão, apenas pontuam que a escola pode ser frequentada *para ter um futuro melhor*.

Face a essas situações, os sujeitos da pesquisa consideram o espaço escolar nas unidades de internação apenas para saírem dos alojamentos (ala), porque para a grande maioria é única forma de locomoção. A escola deixa de ser um espaço de abandono para se tornar o principal desejo nesse tempo de internação. Percebe-se que quando não se têm outros acessos, outras escolhas, a escola representa dentro da unidade a *liberdade*, apesar das restrições internas e das relações de poder estabelecidas em qualquer espaço prisional.

Para o aluno/interno não existem diferenças entre a escola dentro da unidade e a escola que funciona fora. Mas eles se contradizem quando afirmam que a diferença está nos muros da internação e nas limitações dos materiais escolares. Percebem o espaço como a

única possibilidade de sonhar e esquecer, por alguns instantes, o sujeito objeto para ser o sujeito com histórias e valores. Com isso, na escola busca-se viabilizar o inusitado, a convivência pessoal e solidária. Alguns tentam relembrar a escola da infância, tentando aprender a ler e a escrever. Outros veem o espaço como local de refúgio e que propicia sensação de liberdade, embora saibam que a escola/intramuros está imersa nas regras da instituição disciplinar; assim, os adolescentes recitam o resgate da oportunidade perdida e a possibilidade de aceitação social.

Além disso, a existência do espaço escolar na unidade de internação aponta para a possibilidade de permanência em um local diferente do local do alojamento (ala), que destaca a condição infracional do sujeito. Já na escola o sujeito encontra-se na condição de aluno que pode sonhar, mesmo não acreditando em poder frequentar a escola quando sair. Sendo assim, com todos os obstáculos, o espaço escolar mostra-se, na internação, como um espaço de possibilidades.

### **A relação que existe entre o insucesso escolar e o ato infracional**

As colocações aqui expostas são direcionadas às relações existentes a partir do olhar do sujeito. Aqui fecha-se o ciclo da tese quando se destaca que a relação entre insucesso escolar e o ato infracional se estreita quando observamos que todos os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa participantes desta pesquisa estão em defasagem/idade série e que a escola não faz parte da sua rotina de estudos. O insucesso escolar não é determinante para o envolvimento com ato infracional, mas vê-se aqui que, com uma atividade de concentração na escola que contemplasse os objetos intelectuais dentro dela, não existiria diálogo tão próximo com infrações, como as do tipo com que estes jovens estão envolvidos. Com isso, é preciso considerar que existe uma relação entre o insucesso escolar e o ato infracional, destacando que a escola e o crime não combinam.

Nas *entrevistas* e nos *balanços de saber*, os adolescentes destacaram que não existe relação entre a escola e o crime, mas comprova-se nas análises que, quando abandonam as atividades escolares, sobra espaço para influências criminais, como *microcriminalidade*, e que se tornam mais vulneráveis. A necessidade do trabalho imediato, como o da escola, em que o retorno é mais tardio, não desperta um interesse de permanecer nesse espaço, o que os faz procurar meios relativamente mais fáceis. Alguns saem da escola para trabalhar, a

maioria das vezes num trabalho sem qualificação e sem os direitos necessários; com isso, as ações de sobrevivência e o reconhecimento social atraem mais o adolescente, que busca meios mais perigosos conforme as relações com o aprender com que este sujeito vai se deparar nos locais de aprendizagem que ele frequenta.

A face da desigualdade social e o local de aprendizagem [bairro] em que esse adolescente se encontra influenciam o envolvimento com a infração; eles entram na categoria social da criminalização da pobreza e são estereotipados como *criminosos*. Como esse às vezes é um caminho sem volta, a distância da escola aumenta. Com isso, nas análises percebemos que esses adolescentes relacionam o seu envolvimento infracional com a relação de amizade no *espaço da rua/bairro* e não com a escola.

A aproximação com as várias possibilidades vivenciadas na rua aumenta o distanciamento das atividades escolares, pois na própria escola esse distanciamento já acontece:

*[...] um problema e me expulsaram, disse que não podia mais ir para a escola, por causa também que problema aí, desavença, eu arrumei lá na escola, e colou lá na escola, gerou um problema lá comigo, aí também nunca mais fui estudar não, com medo de morrer, não vou morrer. (EA15 – MSI, 2018)*

É importante enfatizar que o sujeito singular e o seu próprio movimento dentro da sociedade destacam o que se aprende como participante ativo, guiando todas as influências assimiladas no decorrer das suas histórias de vida e, com isso, o ato infracional entra nesse processo.

Sendo assim, consideram-se os locais de aprendizagem e a vulnerabilidade de estar fora da escola, sem concentração nas atividades intelectuais dentro dela, como principais condutores para o envolvimento com os atos infracionais. Em vista disto, as questões sociais que obrigam a procurar a sobrevivência através do trabalho fazem com que o desejo de aprender dentro da escola não faça parte no seu mundo de aprendizagem, pois não lhes foi dito que apenas os dispositivos relacionais dentro do espaço escolar (sem levar em consideração as atividades intelectuais nela existentes) não são suficientes para permanecer na escola.

Assim, considerando o caminho percorrido na construção deste trabalho, podemos com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, anunciar a tese de que a relação com escola é mobilizada apenas pela garantia de *sobrevivência*, como

uma obrigação social, sem mobilizar qualquer atividade intelectual como desejo. O intuito dos alunos/internos é *recitar a importância da escola* e demonstrar que também fazem parte de um grupo que considera a escola como espaço de aprendizagem, assim, também querem ser considerados pela sociedade *bons adolescentes*. *Culpam-se* por não conseguirem fazer parte desse grupo escolar e transferem a culpabilidade para a *rua* e a transgressão para as *amizades*. Com isso, temos a confirmação da tese desta pesquisa, que avulta a história de vida de cada participante envolvido, com a complexidade da violência e o envolvimento com a criminalidade, transcorrendo por conjunturas adversas, dentre elas as dificuldades com o aprender na escola e a não apropriação do saber.

Enfim, estamos felizes em dividir esta pesquisa, que uniu dois universos diferentes de forma necessária pela escassez de trabalhos. A concretização deste trabalho é a prova viva de que não podemos perder a esperança de que muitas mudanças e novas construções são realmente possíveis. Assim, com base nos resultados e nas análises, esperamos ter apresentado uma tese de como os sujeitos dessa pesquisa estabelecem uma Relação com o Saber a partir do que eles mesmos nos revelam. Com isso, concluímos que a escola e o ato infracional não combinam.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.
- ALVES, V. **A escola sob medida sócio-educativa em meio aberto.** Ver. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010 (3): 23-35.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOCCA, M. C. **Ato Infracional na adolescência: um fenômeno contemporâneo.** Arq. Ciênc. Saúde UNIPAR, Umuarama, v. 13, n. 2, p. 169-179, maio/ago. 2009.
- BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. A. (orgs.); FIORENTINI, D.; GARNICA, A. V. M.;
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado. 1988.
- BRASIL, **Decreto-Lei nº 3.688.** Presidência da República: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1941.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1).** Brasília, DF, 2000.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). **Levantamento anual SINASE 2016.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.
- BRASÍLIA. **O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades**/[coordenação geral Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição.** [Tradução Rogério Bettoni]. Autêntica, 2017.
- BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência** [tradução Andreas Lieber; revisão técnica Carla Rodrigues]. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- CARVALHO, F. A. de. **O Adolescente autor de ato infracional x escola: quem fala, quem escuta?** Ver. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2011 (4): 135-148.
- CERVINI, R.; BRUGER, F. O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In:

\_\_\_\_\_; FAUSTO, A. (Orgs.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Portugal, CIEE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às práticas educativas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. v 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A Presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2 ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A relação público-privado na execução das medidas socioeducativas**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 1 (1): i-ix, 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte, 2 ed. Modus Faciendi, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins de (Org.). **Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

D'AGOSTINI, Sandra Mári Córdova. **Adolescente em conflito com a lei... & a realidade!** 1ª ed. (ano 2003), 5ª reimpr. / Curitiba: Juruá, 2011.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira et al. **A Relação com o Saber matemático de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: sentidos e significados em um espaço privado de liberdade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/intramuros>> Acesso em 15 de novembro de 2013.

FERRANDIN, Mauro. **Ato penal juvenil: aplicabilidade dos princípios e garantias do ato penal**. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prefácio. In: CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às práticas educativas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

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

GALLO, A. E. **Adolescentes autores de ato infracional: perfil e intervenção**. 2006. 300fl. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A. **Adolescente em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional**. Rev. Psicologia v.7/n.1, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. - 8 ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JESUS, Maurício Neves de. **Adolescente em conflito com a lei: prevenção e proteção integral**. Campinas, SP: Servanda Editora, 2006.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1986-1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Organizadores Michel Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 149-168.

JUNQUEIRA, Ivan de Carvalho. **Ato infracional e direitos humanos: a internação de adolescentes em conflito com a lei**. Campinas, SP: Servanda Editora, 2014.

LEONTIEV, Alexia Nikolaievich; [tradutor Rubens Eduardo Frias]. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, J. S. **A escola na FEBEM-SP: em busca do significado**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Programa de Pós-Graduação em Psicologia).

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARTINS, M. C.; PILLON, S. C. **A Relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescentes em conflito com a lei.** Rio de Janeiro, 24(5):1112-1120, mai, 2008.

MENESES, Elcio Resmini. **Medidas socioeducativas: uma reflexão jurídico-pedagógica.** Livraria do Advogado Editora: Porto Alegre, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, C. S. de. **Sobrevivendo no Inferno: a violência juvenil na contemporaneidade.** Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, E. R. **Ensinando a não sonhar: a anti-pedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no Estado do Rio de Janeiro.** Katálises v. 6 n. 1 jan./jun. Florianópolis/SC, 2003.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **United Nations Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty,** 1990. Disponível em: <https://undocs.org/en/A/RES/45/113>. Acesso em: 28/04/2020.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. **A escola e a construção da identidade de adolescentes autores de ato infracional.** Revista entreideias, Salvador, v. 2, n. 1, p. 151 -167, jul./dez.. 2013.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EdUFSCar, 2011, pp 131-146.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Tradução Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 21 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, N. F. **A Prisão na perspectiva de Michael Foucault.** In: LOURENÇO, A. da S.;

ONOFRE, E. M. C. (Orgs). **O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e**

**perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EdUFSCar, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014 (Coleção educação contemporânea).

SCHMIDT, Fabiana et al. **Adolescentes privados de liberdade: a dialética dos direitos conquistados e violados.** 1ª ed. (ano 2009), 1ª reimpr. / Curitiba: Juruá, 2011.

SERGIPE, Governo do Estado de Sergipe; Secretaria de Estado da Educação; Diretoria de Educação de Aracaju; Serviço de Educação em Direitos Humanos. **Parâmetros norteadores para a realização dos processos educacionais no sistema socioeducativo de privação de liberdade.** Aracaju, 2018.

SERGIPE, Governo do Estado de Sergipe; Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Educação; Serviço de Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Educação de Aracaju. **Projetos pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.** Aracaju, 29 de janeiro de 2015.

SERGIPE, Secretaria De Estado da Ação Social. **Aspectos históricos da Fundação Renascer.** Elaboração entre 1991-1994.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela e Favela-Escola: esse menino não tem jeito.** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SILVA, Veleida Anahí da. **Por que e para que aprender a matemática? A relação com a matemática dos alunos de séries iniciais.** São Paulo: Cortez, 2009.

SPOSATO, Karyna Batista. **O direito penal de Adolescentes: elementos para uma teoria garantista.** São Paulo: Saraiva, 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Prefácio. In: FERRANDI, Mauro. **Ato Penal Juvenil: aplicabilidade dos princípios e garantias do ato penal.** Curitiba: Juruá, 2009.

VOLPI, Mário. (Org.). **O adolescente e o ato infracional.** 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLPI, Mário. (Org.). **O adolescente e o ato infracional.** 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente.** São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1866-1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** Organizadores Michel Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1866-1934). **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WERTSCH, James V.; RIO, Pablo Del; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Adolescente autor de ato infracional e escola: uma relação possível?** Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010 (3): 4-22.

ZAPPE, J. G. et al. **A internação de adolescentes em conflito com a lei: uma reflexão teórica sobre o sistema socioeducativo brasileiro**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2011 (5): 112-133.

## LISTA DE APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Ofício Circular 01/2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aracaju, 16 de julho de 2018.

*Ofício Circular 01/2018*

Fundação Renascer

Centro de Atendimento ao Menor - CENAM

Secretaria de Estado da Educação – SEED/SE

Serviço de Educação em Direitos Humanos – SEDH

Escola Estadual Cel. Francisco Souza Porto – Coordenação Pedagógica (Núcleo CENAM)

*Ilustríssimo (a) Senhor (a),*

Gostaríamos de solicitar sua colaboração para que a **doutoranda Viviane Andrade de Oliveira Dantas** estudante regular do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, que vem desenvolvendo sua pesquisa em torno dos sentidos que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento ao Menor – CENAM **atribuem à educação, a escola e o saber**, possa ter acesso aos dados e informações relativas à sua pesquisa, bem como acesso aos adolescentes atendidos na Unidade Socioeducativa, sob a minha orientação.

Vale destacar que a pesquisa de doutorado desenvolvida pela estudante se iniciou no mestrado/2012, além de ser professora lotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/SE nesta unidade desde 05/2013. Sendo assim, a pesquisa tem como foco central a escolarização dos adolescentes/alunos na Educação Básica e, para melhor compreensão e delimitação do objeto de estudo, os participantes da pesquisa serão os adolescentes que estão no 6º ano e matriculados na EJAEF II – 1ª etapa (CENAM), a fim de enriquecer alguns aspectos relevantes para a análise dos dados da pesquisa.

Certos de contar com a sua colaboração agradecemos antecipadamente e nos comprometemos integralmente com o anonimato das informações e dados fornecidos, reafirmamos o rigor ético da pesquisa em questão. Ao mesmo tempo nos colocamos a sua inteira disposição (dados para contato abaixo) para qualquer esclarecimento que se faça necessário, de modo a permitir o bom andamento da atividade de pesquisa empreendida pela doutoranda em questão.

Atenciosamente,

Prof. Dra. *V. Anahi* Veleida Anahi da Silva

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Sergipe  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED  
Endereço: Universidade Federal de Sergipe – UFS,  
Campus São Cristóvão, Av. Marechal Rondon, s / n -  
Rosa Elze, São Cristóvão/ SE, Brasil, CEP 49100-000.  
E-mail: vcharlot@terra.com.br

Prof. Ma. *V. Dantas* Viviane Andrade de Oliveira Dantas  
Doutoranda em Educação – Programa de Pós-  
Graduação em Educação – PPGED/UFS  
E-mail: viviantass@hotmail.com  
viviane\_andrade@unit.br Tel.: (79) 99907-0853

Fundação Renascer  
Recebido em 17/07/18  
Hora 10:59  
Recebido

Recebido 18/07/18

P. 4270/18

Recebido em 18/07/2018

Júlio César R. da Silva  
Diretor CENAM  
Fundação Renascer/SE  
18.07.18

## APÊNDICE 2 – Termo de Autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

**ESTUDO:** A RELAÇÃO COM O SABER DE ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: ALUNO/INTERNO E SUAS HISTÓRIAS COM O “APRENDER/NÃO APRENDER”

A pretensão dessa pesquisa é compreender como se constitui a relação que os adolescentes autores de ato infracional estabelecem com o saber em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade, buscando analisar as dimensões que incidem sobre os sentidos que esses sujeitos atribuem a educação, a escola e o saber.

A pesquisa é vinculada à Universidade Federal de Sergipe (UFS), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado (PPGED) e apresenta como metodologia para coleta de dados, mapeamento quantitativo do diagnóstico escolar e acompanhamento pedagógico dos adolescentes, entrevistas, balanços do saber e círculo do saber com a família e escola intramuros, que serão aplicados no **Centro de Atendimento ao Menor (CENAM)**.

Os dados coletados serão sigilosos, possibilitando a todos os envolvidos na pesquisa o direito ao anonimato.

Ao exposto supracitado, solicitamos a autorização para a efetivação da pesquisa em questão.

Desde já agradecemos a colaboração para o desenvolvimento da pesquisa.

Aracaju, 16 de julho de 2018.

**Prof.ª Dr.ª Veleida Anahi da Silva (Orientadora)**  
**Viviane Andrade de Oliveira Dantas (doutoranda)**  
**Contato:** (79) 99907-0853 / vividantass@hotmail.com

**Dados da instituição:**

CENTRO DE ATENDIMENTO AO MENOR – CENAM

Diretor: Júlio Reis

Coordenadora Técnica: Lizandra Vieira Oliveira

Coordenador Pedagógico: José Gomes da Silva

Antônio Carlos Viana de Azevedo  
Diretor de Operações  
Fundação Renascer

Júlio César da Silva  
Diretor  
Fundação Renascer / SE

Assinatura

Wellington Dantas Mangueira Marques  
Diretor Presidente  
Fundação Renascer

Vanessa Oliveira Horácio  
Coordenadora  
Núcleo Ext. da Escola do SINASE  
Fundação Renascer / SE

### APÊNDICE 3 – Termo de Compromisso



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE COMPROMISSO**

**ESTUDO:** A RELAÇÃO COM O SABER DE ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: ALUNO/INTERNO E SUAS HISTÓRIAS COM O “APRENDER/NÃO APRENDER”

Esse termo tem como objetivo traçar o compromisso que envolve a pesquisadora **Viviane Andrade de Oliveira Dantas**, RG: 1.307.243 SSP/SE e o **Centro de Atendimento ao Menor (CENAM)**, situado na Av. Tancredo Neves, 5.615 – Bairro Capucho, Aracaju/SE, em que será desenvolvida a pesquisa.

A pesquisa é vinculada à Universidade Federal de Sergipe (UFS), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado (PPGED), sob a orientação da **Prof.ª Dr.ª Veleida Anahi da Silva**. A pretensão dessa pesquisa é compreender como se constitui a relação que os adolescentes autores de ato infracional estabelecem com o saber em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade, buscando analisar as dimensões que incidem sobre os sentidos que esses sujeitos atribuem a educação, a escola e o saber.

**Neste termo, é de compromisso da pesquisadora:**

- ✓ Cumprir os acordos firmados, utilizando os instrumentos elencados na metodologia;
- ✓ Respeitar o anonimato dos funcionários e dos adolescentes;
- ✓ Tratar os dados com transparência e veracidade;
- ✓ Apresentar um relatório parcial ou final para apreciação do diretor e da coordenadora pedagógica.

**Para a instituição fica estabelecido:**

- ✓ Possibilitar o acesso da pesquisadora no CENAM para efetivação da pesquisa;
- ✓ Disponibilizar documentos de interesse da pesquisadora que verse sobre o objetivo da pesquisa;
- ✓ Ser parceiro da pesquisadora, facilitando o contato com os professores e os adolescentes.

Por estarem de acordo com este termo, ambos os envolvidos assumem o compromisso de levarem adiante, subscrevendo:

Aracaju, 16 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

Wellington Mangueira  
Instituição

\_\_\_\_\_  
Diretor de Operações

Vanessa Oliveira Horácio  
Coordenadora  
Núcleo Ex. da Escola do SIVASE  
Fundação Renascer / SE

Antonio Carlos Faria de Azevedo  
Diretor de Operações  
Fundação Renascer